

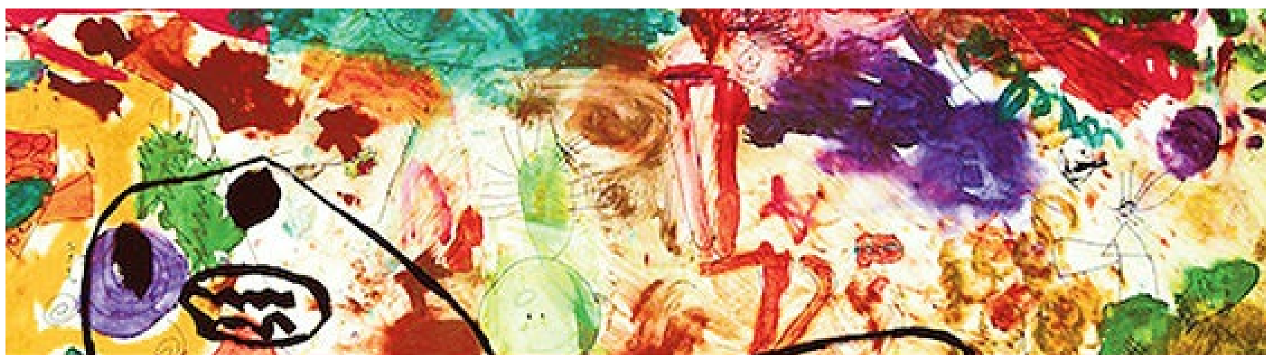
L'enfant terrible
¿Qué hacer con el niño difícil en la escuela?



Bernard Aucouturier

Biblioteca de Infantil 36

GRAÓ



L'enfant terrible
¿Qué hacer con el niño difícil en la escuela?



Bernard Aucouturier

Biblioteca de Infantil 36



L'enfant terrible ¿Qué hacer con el niño difícil en la escuela?

Bernard Aucouturier

L'enfant terrible ¿Qué hacer con el niño difícil en la escuela?

Biblioteca de Infantil **36** GRAÓ

Colección Biblioteca de Infantil

Directores de la colección: Vicenç Arnaiz y Cristina Elorza
Serie: Didáctica de la expresión corporal

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona

www.grao.com

1.ª edición: mayo 2012

ISBN: 978-84-9980-728-7

Diseño: Maria Tortajada

Impresión: Imprimeix

Impreso en España

Índice

Prólogo

El «objeto» difícil, es más, terrible…

Walter Fornasa
Profesor de psicología de la educación y de ecología del desarrollo Universidad de Bérgamo

Nada sucede dos veces
ni sucederá. Por este motivo
se nace sin experiencia,
se muere sin adaptación.
(W. Szymborska)

Introducir y presentar esta obra de B. Aucouturier no es tarea fácil ni, por supuesto, un simple trámite. Y es que junto con sus nuevas propuestas, claves de lectura y prácticas, nos encontramos ante una especie de poética de las relaciones, en su sentido más amplio: en este caso, una poética construida en el ámbito de la educación general, pero para ir más allá de él.

Inmediatamente se plantean dos cuestiones: en primer lugar, ¿por qué nace –y desde varios ámbitos y de forma insistente– esta exigencia de ir más allá? ¿Por qué resulta urgente reconsiderar la relación educativa entendida como el dispositivo fundador de la continuidad/discontinuidad antropológica y cultural del mundo y, a la vez, de la relación intergeneracional que nos une? Y sobre todo, ¿cómo hacerlo con una perspectiva más amplia y, asimismo, crítica, ante la situación actual? Y, en segundo lugar, ¿por qué Aucouturier, en este caso, deja aparentemente en segundo plano su reflexión central sobre la corporeidad y sus prácticas?

Aucouturier, de forma contigua a su planteamiento de siempre sobre la corporeidad y sus prácticas, plantea ahora –y no por casualidad ahora– la cuestión de las dificultades expuestas por los adultos a la hora de «mirar» a un singular protagonista de la actualidad pedagógica, hoy más que nunca: el niño percibido como «difícil» y como tal definido.

Teniendo en cuenta para mis consideraciones un marco de referencia sistémico, hay que subrayar que, todavía hoy, el mito arquetípico y constitutivo de toda forma de educación reside en la reconducción (o reducción) de los llamados niños «difíciles» –aquellos que no saben y no aprenden– en niños «fáciles» –aquellos que saben y que aprenden tal como se espera de ellos–, modelables hasta ser dóciles.

Niños y niñas, alumnos, hijos, etc., conducidos hasta llegar a saber y hacer lo que los adultos deciden que deben saber y hacer, en función de las necesidades apremiantes

impuestas por el modelo económico y social dominante en el momento histórico en cuestión y que, a menudo, son asimiladas a lo que llamamos innovación.

En cierto sentido, y utilizando un término que podríamos calificar de «maquínico» de la tecnología pedagógica (más adelante volveremos a este tema), la educación «formatea» a los niños (y, en consecuencia, también a padres, maestros, educadores, etc.), ya sea a través de la inducción de «necesidades educativas» ni originariasni naturalmentepresentes en ellos, o bien a través de técnicas funcionales de modelado denominadas didácticas disciplinarias, cuyo objetivo es rehabilitar con respecto al «no saber» y que prescinden de cualquier relación (o la limitan).

Dichas didácticas (podríamos denominarlas hiperdidácticas) son dispositivos explícitos que operan conscientemente según modelos simulados de la mente (o mejor del cerebro), del conocimiento y del aprendizaje asistidos por otros ámbitos, y que actúan a través de técnicas explícitas de organización lineal del saber con el que, al mismo tiempo, vehiculan implícitamente formas, estructuras y funciones previstas del deber ser.

Según la tradición y el uso, las didácticas operan de forma persuasiva y nunca casual: actualmente, son personalizadas, es decir, algo «especial» para cada alumno y, para los niños difíciles, todavía más especial(izado). En este sentido, aparecen como desubjetivantes, descontextualizadoras y, de hecho, simuladoras.

Con todo, educar es, en todos los casos y en todas las acepciones teóricas de las ciencias de la educación, una forma de «invasión», de intrusión en la alteridad, de ocupación y colonización de espacio corpóreo, mental, emotivo, relacional y biográfico.

Esto se lleva a cabo a través de la relación coactiva del rendimiento y el producto del aprendizaje simple y raso, por lo que todos los niños, incluso aquellos «fáciles», aprenden ante todo que no saben aprender sin un adulto, con cuyas prácticas del saber, el lenguaje y las técnicas, se convierten, por su poder de designación, en sanos y enfermos, en «fáciles» y «difíciles».

Mediante estos dispositivos, los diagnósticos y evaluaciones escolares, las formas del hipercuidado, la creación de «necesidades», etc., se transforman en profecías que se cumplen por sí mismas y que permanecen como estilo y clima de relación, tal como diría Bateson (1979).

Maestros, padres, educadores y especialistas del cuidado son más o menos conscientes de ello y se convierten en cómplices, a su vez controlados por el control que se les pide que ejerciten.

De hecho, sigue sin quedar resuelta en educación la inalterable situación asimétrica del alumno (y del hijo) que, connotada como cognitiva y repetitiva, rápidamente se convierte en forma relacional generando la dependencia del niño hacia el adulto.

Esta dependencia se revela como estructura del poder a través de la clasificación, la evaluación y la predictibilidad, consolidando una asimetría que, de todas formas, opera ya en cuerpos y en gestos a través de las prácticas del cuidado infantil y del papel del «buen» progenitor.

Más que en el saber, la educación de hecho –y por su proyecto de fondo, habría que decir– incide en el ser de cada uno a través del deber ser, controlando y orientando de

esta forma el querer ser entendido como expresión de uno mismo, parafraseando a Foucault (1994, t. II): «Quien tiene recursos educativos puede comprar vida y cuerpo de los demás».

Tal vez en la historia de la humanidad, el poder educativo ha sido más crucial que incluso el poder económico.

Ésta parece ser la insostenible carga del educar.

Entonces, ¿cuál es el niño «difícil»? Y, por otra parte, ¿cuál es el niño «fácil»? Estas preguntas, típicas del sentido común escolar, educativo y familiar, han acabado creando dos distorsiones de la observación y, tal vez, incluso dos «patologías» del observador adulto.

En el primer caso asistimos a la construcción social de una «patología» explícita, aunque al mismo tiempo paradójicamente vaga, como es la del niño difícil; asistimos a la creación y explicitación de la concepción de la dificultad que normalmente se relaciona directamente con los aprendizajes y los comportamientos.

Por lo tanto, que alguien sea juzgado como «difícil» se convierte en una característica, un estigma, un estado social. Pero, si bien se mira, parece más la expresión exteriorizada del malestar adulto en la aceptación de los que están «fuera de la norma», los que escapan a ella, los de difícil ubicación en la jerarquía de los «normales».

Una concepción social asumida y ejercida por quien, teniendo responsabilidades educativas en el sentido más amplio, observa y evalúa más desde el punto de vista de la norma descriptiva heterodirigida que desde el de la cotidiana «normalidad» de cuanto sucede en la experiencia más bien que en la adaptación.

Ello justifica la autoridad concedida a las didácticas especiales, ejercidas por educadores especiales, en contextos especiales, hacia la conquista de la «especial normalidad» (Fornasa, 2011).

En el segundo caso tenemos la complementaria, implícita, inexpresada y, aparentemente, indiscutible constatación de la «normalidad» como valor «que responde a los parámetros previstos» de aprendizaje y comportamiento.

El niño «fácil», es decir, aquel que uno se espera, previsto, previsible, adaptado, monocultural, emotivamente bien temperado, que ha aprendido a defenderse de los cambios, de la discontinuidad, de los contextos inesperados y del «otro» distinto de uno mismo…, el niño fácil es, sustancialmente, el portador de una inteligencia escolartranquilizadora.

En esencia, la representación social del niño fácil es la del occidental anglosajón blanco que, durante décadas, ha sido la muestra de referencia de las experimentaciones descontextualizadas y cerebrocéntricas de donde la psicología del desarrollo y de la educación han sacado sus valores cuantitativos y «objetivos» y sus teorías (véase Bronfenbrenner, 1979 y 2005).

Valores que han apuntalado las políticas educativas y que han sido trasvasados en la condescendiente formación pedagógica de los enseñantes (buenos o malos), como también han sido inducidos en el imaginario de los buenos (o malos) padres (véase Bronfenbrenner, 2009; Burman, 2008; McLaren y Kincheloe, 2007).

Pero tampoco es preciso llegar hasta Foucault (1994) y Bourdieu (1977) o Freire, o a los ya citados McLaren y Kincheloe, o a Oliver (1997) y Barton (1997), en el ámbito angloamericano, o a la pedagogía libertaria, para afirmar hasta qué punto es apremiante reconsiderar radicalmente la relación entre investigación educativa, políticas de educación y control social, basada en estereotipos de corto alcance orientados por «verdades científicas objetivas» monoculturales, propias del aspecto «normativo» de la ciencia sin conciencia (véase Morin, 1982).

En el proceso coevolutivo del saber, de las culturas, de las comunicaciones, de las antropologías y de las historias, no parece que existan «verdades categóricas», sino continuas reconstrucciones que generan incesantes entramados entre materiales conocidos, desconocidos e inesperados (véase por ejemplo Morin, 1999) que responden más a la dinámica y a la sensibilidad pluridoctrinal que no a la monocultura del fármaco o de la técnica didáctica de moda.

Como se puede intuir fácilmente, citando a Bateson (1979), el mapa no es el territorio, ni la cartografía de los diagnósticos o de las evaluaciones escolares es «aquella» persona o «aquel» niño o «aquel» contexto, sino también «aquel enseñante» o «aquel» padre.

Ahora debemos dilucidar si las etiquetas «niño difícil» y «niño fácil» son efectivamente cualidades conectadas con el niño en sí, o bien, tal como sostiene Bateson (1979) «patologías de la epistemología», es decir, presupuestos erróneos de las formas de pensar a través de las que un observador interpreta lo que ve.

Y dentro de todo esto, es necesario aclarar qué sentido atribuimos al contexto y a la historia en los que niño y enseñante (u otros adultos con funciones educativas) interactúan.

Y a este propósito surge una cuestión ampliamente infravalorada al ser sacrificada a la presunción de objetividad necesaria en la intervención educativa.

Una cuestión relacionada con el peso, el papel y las consecuencias asumidas por las concepciones sociales como las representaciones, las construcciones de sentido, los prejuicios, las convicciones, las falsas creencias, la influencia, la connotación social, los artefactos culturales, etc., en la estructuración de ese particular tipo de juicios que son los diagnósticos y las evaluaciones: la misma prevención, cuando se entiende como predicción de riesgo, sufre de ello.

El observador hace uso de estos juicios (o bien se le pide que los utilice) para sancionar socialmente su propia observación, como en el caso tangible de las prácticas de evaluación escolar o clínica o del proyecto educativo familiar o del trabajo intercultural.

Como consecuencia de ello, raramente el niño «difícil» consu dificultad específica (y no genérica) es aceptado, en la relación, como una historia posible, como una biografía que se ha construido, o mejor coconstruido, no entre, sino a través de la interacción y la coparticipación de otras historias, las nuestras, por ejemplo, tal como sucede en la evolución de los sistemas sociales y de las redes de conexión de los grupos y de las comunidades.

Tal vez sólo así es posible reubicar las «dificultades» y las diferencias que fluyen de

ellas como condición de lo viviente coevolutivo, puesto que todos coparticipamos de ellas y, probablemente, si bien se mira, compartimos algún recorrido, algún aspecto, como en los procesos de cambio que precisamente nuestras dificultades y las de los demás nos requieren que emprendamos constantemente.

Tal vez así, en la aceptación de la «dificultad» como motor para el cambio, la adaptación inteligente y la convivencia, se puede dar un vuelco al concepto simplificador, reductor y acomodaticio de «facilidad», de normalidad trivial totalmente previsible.

Precisamente se puede experimentar de forma distinta en qué medida la turbación, la incertidumbre introducida por los niños «difíciles» en nuestras convicciones pedagógicas, así como también la disipación que parece marcar (y a veces realmente marca) las relaciones con ellos, nos obligan a reconsiderar la categoría de «facilidad» y el hecho de hacerla coincidir con la normalidad social.

En cierto sentido, el niño «medio», fácil, normal, el modelo hacia el que hay que tender, es en sí mismo una construcción de las ciencias sociales.

Ello contribuye a una convicción sostenida por muchos, la pretensión de que un observador se pueda colocar como distanciado de lo que observa hasta el punto de no experimentar o iniciar prejuicio alguno o categorización o estereotipo, llegando a producir objetividad, allí donde pueda producir (y no porque sí «producir») una mirada y una evaluación inconexas.

Y al contrario, hay que decir que observar y evaluar la «dificultad» pone al observador, así como a sus instrumentos conceptuales y metodológicos, precisamente dentro de aquella dificultad que él mismo debe evaluar, y ello es algo implícito absolutamente «evidente» y aceptado, incluso ante la presencia evidente de un cortocircuito autoreferencial y no evolutivo del punto de vista, del paisaje mental y de los instrumentos del propio observador.

Es decir que, de alguna forma, la «dificultad» reorganiza constantemente –y por caminos a menudo inesperados– la «facilidad», desplazando o reinterpretando su umbral y su marco: las dificultades y las diferencias convierten en evolutivo y dinámico el punto de vista y las acciones que lo hacen operativo en los contextos de relación e intervención.

Basta con, por ejemplo, intentar introducir una simple perturbación de sentido: una cosa es hablar de la dificultad, en singular, otra, en cambio, es referirse a las dificultades posibles (en plural). Se genera así un extraño efecto de retroac-ción evolutiva: la dificultad, hasta en singular, deja de ser una etiqueta que anula las diferencias e incluso, las produce y las reproduce constantemente.

Si, en cambio, nos referimos a ella con un –aparente– plural trivial, las dificultades, entonces, finalmente, pertenece a la vida y a la historia de alguien y deja de ser el diagnóstico, la evaluación, el estigma que marca y guía el recorrido, y se convierte en aquellacondición que genera posibilidades de relaciones intersubjetivas que «pasan por los cuerpos», tal como dice Aucouturier.

Únicamente refiriéndonos a las dificultades posibles de todos, la dificultad de cada individuo deja de tener el sentido de estigma y, por lo tanto, de exclusión, y adquiere el de la situación de vida en la convivencia y, por lo tanto, de la inclusión (véase Barton,

2011).

Entonces, el punto de vista, las reflexiones generales y los estímulos aquí narrados por Aucouturier, pueden convertirse para maestros, padres y madres, terapeutas atentos, y educadores en general, en un instrumento fundamental para prácticas diferentes que surgen de contextos de experiencias comunes. A través de ellas, las diferentes partes en juego y las complejidades relacionales entre estas partes pueden convertirse en método y calidad del trabajo: las diferencias, las dificultades y la cautela ante la facilidad, se convierten en «el cuerpo vivo» de la red de las relaciones de convivencia, en una especie de «ecología de las relaciones».

Tan sólo así puede ser posible deconstruir el estereotipo y explorar entonces el sentido coconstructivo de las «dificultades», sobre todo cuando son manifestadas, comunicadas y a menudo «gritadas» por un niño, un alumno, un hijo, un compañero, un amigo, y vistas como posibilidad, como grieta útil para abrir a las diferencias más que para cerrarse en el acogedor conformismo de la «facilidad» (patología de facilidad).

Es posible mirar al niño «difícil» no únicamente con una mirada que prejuzga patológicamente, diagnosticadora, evaluadora, sino también con una mirada (y una mente) sensiblea sus mensajes, a sus códigos, a sus formas relacionales, a su manifestarse como «organización diferente» típica de todo sistema viviente y, particularmente, humano.

Esto permite evitar caer en la trampa de reducir la dinámica de la organización a únicamente sus aspectos cuantitativos de habilidades esperadas, mensurables y socialmente aceptadas o incluso promovidas para «ser competitivos» en el mercado de los llamados recursos (in)humanos.

A este propósito, puede ser útil recordar una reflexión introducida por Pianta (2001) en un trabajo dedicado precisamente a la relación niño-maestro, que recomienda: «[...] prestemos atención no a unidades comportamentales menores sino a unidades interactivas más amplias...», con lo que, finalmente, incluso quien observa desde el punto de vista del comportamiento y del rendimiento del aprendizaje, intenta acoger la idea de que «unidad» no es un concepto funcional que circunstancie más y más lo micro, lo pequeño, lo unitario (la unidad didáctica, de aprendizaje, el síntoma, el error, la carencia, etc.).

Y precisamente de forma distinta, el apremio de Pianta empuja a abrir también hacia lo macro, el contexto, la relación y las historias: es decir, que la unidad puede ser vista también como interacción de partes que construye organizaciones coevolutivas como son, precisamente, los sistemas vivientes y no sólo observables como organismos cognitivos que suman datos.

Y por último surge el valor del contexto, el cum-textus, el tejido que rodea, el proceso paciente, estratégico, continuo que construye las coadaptaciones evolutivas entre todas las partes implicadas y, por lo tanto, la formación, la intervención, el acompañamiento y también la evaluación de los procesos y de las consecuencias activadas.

El contexto y el trabajo de ciudadanía que surge de él ayudan a entender todavía

mejor el sutil peligro subyacente a la construcción de «facilidad», pero también que la «facilidad» es una posibilidad con la condición de que la mirada del observador no la simplifique sobremanera reduciéndola a «lo que funciona y produce».

En este sentido, el filósofo neorrealista Ferraris (2011) sugiere lo siguiente en un comentario sobre Deleuze: «Es necesario… desconfiar de la simplicidad, no por un supuesto placer por la complicación por sí misma, sino porque la simplicidad [la facilidad, diríamos aquí] a menudo puede despistarnos y ser engañosa, ideológica».

Todo lo presente en la narración de Aucouturier, narración que es, en efecto, una investigación-acción, una investigación-intervención llevada a cabo en un territorio conceptual, relacional y práctico a su vez «difícil» y en condiciones de intervención «difíciles», por parte de «actores» que han interactuado «en las dificultades», pero generando «a través de las dificultades» una clave de lectura que ha planteado condiciones «diferentes» de la relación, tejiendo redes capaces de intervenir paulatinamente en la reconstrucción de la «facilidad» de los puntos de vista corrientes y abrir ventanas diferentes y así actuar.

En el trabajo de Aucouturier se hace mella y se cuestiona –y, hoy en día, eso es mucho– la discreta fascinación por la facilidad, con lo que permite desvelar una vez más que, en palabras de Von Foerster (2001), la «facilidad» es una aparente verdad inventada intencionadamente por un mentiroso.

Referencias bibliográficas

BARTON L.; OLIVER M. (1997): Disability studies: past, present and future. Leeds. Disability Press.

BARTON L. (2011): Disabilità, identità e lotta per l'inclusione, en MEDEGHINI, R.; FORNASA, W.: L'educazione inclusiva.Milán. F. Angeli, pp. 41-50.

BATESON G. (1979): Mind and nature. A necessary unity.Nueva York. Dutton. (Trad. cast.: Espíritus y naturaleza.Buenos Aires. Amorrortu, 1993.)

BRONFENBRENNER U. (1979): The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge. Harvard Univ. Press. (Trad. cast.: La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados.Barcelona. Paidós, 2002.)

— (2005): Make human beings human. Bioecological perspectives on human development. Nueva York. Sage.

BURMAN, E. (2008): Developments.Londres. Routledge.

FERRARIS, M. (2011): «Introduzione», en Derrida e la decostruzione.Milán. Ed. Repubblica. FOERSTER, H. VON (2001): La verità è l'invenzione di un bugiardo.Roma. Meltemi. FORNASA, W. (2011): «Inclusione e doppio vincolo della "disabilità abile". Verso un'ecologia dell'apprendere e de non apprendimento», en MEDEGHINI, R.; FORNASA, W.: L'educazione inclusiva. Milán. F. Angeli, pp.157-172.

FOUCAULT, M. (1994): Dits et écrits.T. II. París Gallimard.

FREIRE, P. (1998): Pedagogy of hope. Reliving pedagogy of the oppresses.Nueva York. Centinuum.

McLAREN, P.; KINCHELOE J.L. (ed.) (2007): Critical pedagogy.Nueva York. Peter Lang. (Trad. cast.: Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos.Barcelona. Graó, 2008.) MORIN, E. (1982): Science avec consience. París. Fayard. (Trad. cast.: Ciencia con consciencia.Barcelona. Anthropos, 1984.)

— (1999): Relier les connaissances. Le défi du XXIeme siècle.París. Seuil. (Trad. cast.: Unir conocimientos. El desafío del siglo XXI.La Paz. Plural, 2000.)

PIANTA, R. (2001): La relazione bambino-insegnante.Milán. Cortina.

Introducción

«Él es terrible».[1] He aquí una expresión espontánea que utilizan los profesores para referirse a ciertos niños en el parvulario o en primaria. Son niños considerados atípicos, que «se salen de la norma», que se resisten a los esfuerzos empleados por los profesores para implicarlos en la dimensión escolar. Su oposición y sus actitudes de negación ponen fuera de sí a los profesores. Parece que estos niños difíciles intenten descalificarlos en su estatus de profesional de la educación; les hacen dudar de su capacidad para enseñar. Algunos de estos profesionales acaban sintiéndose indefensos y piden ayuda. Otros abandonan, dejando que estos niños invadan la clase, con el riesgo de que ésta acabe siendo muy difícil de gestionar.

Así pues, ¿qué puede considerar la escuela, el docente, incluso la familia o el especialista de ayuda individual frente a estos niños llamados «terribles», niños difíciles, que evidencian una disfunción importante sin que, necesariamente, presenten trastornos graves de la personalidad (como, por ejemplo, los niños psicóticos)?

El «niño terrible» obliga al profesor a cuestionarse a sí mismo, ya que afecta emocionalmente su propia historia de niño bueno y estudioso o su historia de niño turbulento, desinteresado por la escuela. Este «niño terrible» también le obliga a reflexionar sobre la pedagogía necesaria para ayudarle a recuperar el sentido y el placer de aprender. ¡Lo que no es poco!

He retomado la palabra «terrible», una etiqueta utilizada por numerosos profesores, como un término genérico que agrupa a muchos niños que hacen difícil la convivencia en la institución escolar. Y conservo la expresión «niño terrible», que evita caer en una clasificación demasiado precisa de los trastornos del comportamiento y del aprendizaje de los niños en el marco escolar, algo que induce con demasiada frecuencia a respuestas de ayuda (en ocasiones demasiado específicas) que comportan el riesgo de hacer olvidar la observación y la comprensión de la globalidad del niño en dificultad, de modo que no se detecta lo que es capaz de hacer y se contempla únicamente aquello que no sabe hacer, como ocurre a menudo fuera del ámbito escolar.

Mi interés por la pedagogía del aprendizaje de estos «niños terribles» nace, por un lado, de mi trabajo con ellos, a nivel individual o grupal, en el marco de la ayuda psicomotriz. Y, por otro lado, de la relación con las profesoras y los profesores de estos niños. Hemos podido confrontar ideas sobre la conducta y el aprendizaje, a veces opuestas, y llegar a consensos indispensables a fin de que estos «niños difíciles» fueran ayudados a «vivir mejor» en la escuela.

Hoy, las nuevas aportaciones de las neurociencias y la psicología social han venido a enriquecer mis conocimientos sobre el aprendizaje escolar y la pedagogía.

---

[1]. Terrible: del latín clásico terribilis: 'aterrador, espantoso'. Derivado del verbo terrere: 'aterrorizar'. Actualmente, su valor se ha debilitado, se aplica a una persona que agota, a un niño turbulento, molesto.

1

Lo que nos dicen los profesores y los padres

Los profesores

—Se mueve todo el tiempo, agita a menudo las manos y los pies.

—No puede estarse quieto, está constantemente moviéndose.

—Se levanta sin permiso.

—Hace ruido, no para de hablar, cuchichea sin parar.

—No respeta las reglas de clase.

—Hace comentarios en voz alta, perturba la clase.

—Coge los objetos de los otros niños sin permiso.

—Arroja su material escolar.

—Escribe muy mal.

—Ignora la ortografía.

—Insulta o menosprecia al profesor con gestos o palabras.

—Tiene siempre la necesidad de ser observado, de llamar la atención.

—No escucha nunca.

—Está siempre distraído o está en la luna.

—No puede centrarse en un trabajo.

—No puede trabajar solo.

—Hay que vigilarlo todo el tiempo porque es imprevisible.

—Pasa de una actividad a otra.

—Nunca termina lo que ha empezado. Parece que no piensa.

—Pierde su ropa, olvida su material escolar en casa.

> —Siempre quiere estar a mi lado.
>
> —Exige tanta atención y energía que no puedo enseñar y ocuparme del resto de la clase.

Estas observaciones de los profesores son completadas por lo que nos dicen los padres.

Los padres

> —Cuando juega, no respeta las reglas. Si pierde, siempre culpa a los demás y se enfada si no es reconocido como el mejor. Nunca quiere perder, incluso ha llegado a cambiar las reglas para poder ganar.
>
> —Es incapaz de esperar, lo quiere todo enseguida, y si tiene que esperar, hostiga hasta el momento en que cedemos; nos tiraniza, nunca obedece.
>
> —Cuando le negamos (la golosina, el juguete, la televisión), se enfada mucho y algunas veces llega a ponerse violento.
>
> —Siempre se le tiene que repetir todo; nos agota, parece no escuchar cuando le hablamos.
>
> —Siempre encuentra un pretexto para no hacer sus deberes o una actividad que comporta un esfuerzo mental.
>
> —Está celoso de sus hermanos y hermanas porque quisiera que nos ocupásemos siempre de él.
>
> —No quiere que lo toquemos, pero a veces se nos acurruca como un animalito.
>
> —De bebé era un niño difícil, frágil.

Y esto es lo que, con frecuencia, he escuchado por parte del entorno del niño: es intolerante, exigente, egocéntrico, maleducado, distraído, con comportamientos asociales que conllevan diversas reacciones negativas y, particularmente, diversos castigos. Es rechazado y/o admirado por los otros niños, a la vez que rechazado por los adultos.

2

L’enfant terrible en la escuela

> Estas observaciones constatadas por los profesores y los padres evidencian la inestabilidad conductual así como la inestabilidad psíquica de estos «niños terribles». Sin embargo, podemos distinguir ciertos comportamientos más específicos en el marco escolar.

Comportamientos específicos

1. El perturbador:cuchichea a menudo, incordia en clase, no respeta las reglas, alborota, llama la atención de sus compañeros, los distrae, les hace reír, hace ruido intencionadamente, hace observaciones y comentarios en voz alta.

2. El agitado:no se queda tranquilamente sentado en su sitio; se levanta, se mueve de aquí para allá, no está atento, se distrae fácilmente, juega y hace ruido con su material escolar. Es impulsivo, interrumpe al resto, habla sin permiso, le cuesta terminar su tarea, no hace lo que se le pide, es poco o mal organizado, olvida sus objetos personales en casa.

3. El oponente: se niega a trabajar, a hacer lo que se le pide; no hace sus deberes, no obedece, discute; expresa abiertamente su desinterés por la escuela; contesta al profesor, lo desafía, lo provoca; se enfada; es grosero, insulta, amenaza; tiene arrebatos y puede llegar a ser violento (Richoz).

En la escuela, estos niños atípicos presentan diversos grados de inestabilidad psíquica evidente. Permanentemente, se sienten atraídos por estímulos exteriores: una mosca en la ventana, el ruido de un camión en la calle, un rayo de sol sobre la mesa... Están continuamente ausentes. Cualquier cosa constituye un pretexto para cambiar de idea, para conducir su interés hacia otra cosa, como un niño de 2 años que pasa de una actividad a otra.

Estos niños parecen no tener continuidad en su pensamiento, razón por la que no pueden fijar su atención ni concentrarse en una tarea. Del mismo modo, tienen dificultades para organizar sus pensamientos de forma lógica: no pueden establecer relaciones evidentes entre las cosas, las personas o los acontecimientos de la vida en general a causa de un déficit de conocimientos (siendo los conocimientos un factor

importante del desarrollo de la inteligencia), pero también a causa del déficit en investimiento afectivo del lenguaje. En efecto, para ellos, el lenguaje no es un medio de comunicación. Entendemos así que la inmadurez de su pensamiento operativo limitado y la pobreza de su lenguaje son las causas de su dificultad y de su falta de interés por las propuestas de aprendizaje. Más adelante desarrollaremos esta cuestión.

Una etiqueta que amenaza con perdurar

Esta descripción del comportamiento de estos niños, si bien puede no satisfacernos completamente, resulta útil porque puede ayudarnos en lo siguiente:

- ♦ La comprensión profunda del sentido de su comportamiento y de su sufrimiento en la escuela.
- ♦ La elaboración de propuestas educativas más ajustadas a este niño, de modo que se relativice la importancia de sus síntomas.
- ♦ El desarrollo de una pedagogía del aprendizaje escolar, de la formación del pensamiento mejor concebida para estos niños atípicos en la escuela.

Un análisis de la conducta sólo tiene sentido si lo situamos dentro de la dinámica evolutiva de cada niño.

Es necesario decir que, en la escuela, no hay un «niño terrible» parecido a otro. Uno puede ser más perturbador; otro, más agitado; otro, más oponente. Pero el niño más terrible entre todos ellos es el que es perturbador, agitado y oponente a la vez, ya que él solo ya entraña el riesgo de desestabilizar toda una clase, a pesar de la buena voluntad y saber hacer del profesor. No diferenciamos entre el comportamiento de las niñas y de los niños, ya que hoy en día algunas niñas se revelan tan perturbadoras como los niños.

Es también necesario subrayar que ciertos síntomas y, particularmente, los de agitación motriz e impulsividad, pueden detectarse antes de los 7 años. En efecto, antes de los 3 años, algunos niños del jardín de infancia son hipertónicos, agitados, no exploran el material, su curiosidad es reducida, no juegan con su cuerpo, hablan poco, tiran las cosas, siguen mordiendo, arañando o destruyendo sin expresar el mínimo deseo de reconstruir… Su proceso de reaseguramiento simbólico en relación con la pérdida originaria es deficitario. Pero, atención, vayamos con cuidado y no etiquetemos a un niño desde los 3 años.

Es evidente que no se debe confundir al «niño terrible» con esos niños que habitualmente se muestran inquietos, ya que es natural que a un niño le guste correr, saltar, subirse encima de todo lo que ve, escalar, destruir, construir, gritar, dispersar, negar, oponerse, y más los niños que las niñas. Hay que tener en cuenta que la maduración neurológica de los lóbulos prefrontales responsables del control del

movimiento y de la inhibición motriz y emocional se produce, progresivamente, a partir de los 4 años aproximadamente, y más precozmente en las niñas que en los niños. Hay que esperar como mínimo hasta los 15 años para obtener una maduración eficiente.

Por el contrario, el «niño terrible» se manifiesta verdaderamente al terminar parvulario y, sobre todo, al empezar el primer año de primaria, ya que la escuela es un lugar de exigencia (de vida en sociedad con sus leyes, sus reglas y sus exigencias de aprendizaje de códigos verbales y escritos) en el que el niño debe ceder y adaptarse. En este sentido la escuela exige, con el fin de que el niño adquiera su estatus de alumno, un concepto que volveremos a retomar más tarde.

Parece ser útil también relativizar esta etiqueta de «niño terrible» en la escuela. En efecto, un niño puede revelarse terrible en una escuela que sólo recibe a niños privilegiados, y destacar en menor medida en otra escuela que recibe un número importante de niños difíciles a causa de un entorno familiar en dificultades y condiciones sociales desfavorables. Estos factores afectan especialmente a padres con pocos recursos, que se sienten desbordados e impotentes y no pueden aportar el apoyo que el niño necesita frente a las exigencias de la escuela. También es útil evidenciar que la feminización del personal docente en educación infantil y primaria no siempre ayuda a los niños frágiles, especialmente a los chicos, que no encuentran la identificación necesaria «maestro-hombre del saber» y «castigan» a las profesoras por esa falta de identificación con la imagen masculina mediante su agitación, impertinencia y negación para aprender. A través de su actitud y sus palabras, la profesora debe asumir (y ofrecer) sin vacilación una imagen a la vez maternante y de firmeza: una imagen de contención maternante y estructurante al mismo tiempo. Éste es nuestro deseo.

A pesar de estos factores que atenúan la etiqueta de «niño terrible», en algunos niños perdura un comportamiento difícil de aceptar en la escuela. A este respecto, vamos a recordar que la intensidad, la duración y la frecuencia de las manifestaciones de trastornos del comportamiento justifican esta denominación.

3

¿Cuáles pueden ser las causas de la inestabilidad conductual y psíquica?

Causas múltiples

Hemos establecido correspondencias entre los trastornos del «niño terrible» y diversidad de trastornos vividos de forma crónica o repetitiva durante el período perinatal. Estos trastornos generan:

1. La fragilidad del niño al nacer (que puede a veces provocar una profunda decepción en los padres) debido a:

- Un componente neurofisiológico deficiente a causa del tabaquismo, alcoholismo, estupefacientes, abusos de medicamentos durante el embarazo.
- Un parto prematuro, parto difícil.
- Diferentes trastornos: malformaciones, enfermedades, discapacidades.

2. La indisponibilidad de los padres ante el nacimiento del niño: sufrimiento causado por un duelo, separación, sensación profunda de soledad, depresión de la madre después del nacimiento y/o una depresión parental.

Debemos contemplar estos factores como posibles causas en el origen del «niño terrible», sin que ninguna excluya a las otras. Así pues, las causas son plurifactoriales, preguntarse por ellas ya es un intento de comprensión del niño que sufre, y el hecho de interesarse por él puede atenuar su sufrimiento.

Tengamos en cuenta que las observaciones médicas evidencian las consideraciones siguientes:

- Por una parte, en los niños muy agitados, inestables, impulsivos, el sistema límbico ubicado en el centro del cerebro (donde determinadas zonas regulan los movimientos mientras que otras regulan las emociones) «funciona a pleno rendimiento», mientras que las zonas externas (el córtex prefrontal), encargadas de la planificación de las acciones y de la inhibición motriz, funcionan al ralentí. De ahí la dificultad del niño para controlar sus movimientos y concentrarse en una

tarea.

- Por otra parte, los neuromediadores como la dopamina y la noradrenalina se distribuyen de forma desigual a través del sistema límbico y el córtex prefrontal. Esta mala distribución de la dopamina desempeña, indudablemente, un rol importante en la inestabilidad conductual y psíquica.

Estas observaciones médicas apuestan por «una determinada concepción neurológica de desarrollo mental y explican la dificultad como una deficiencia metabólica en los niveles del equilibrio entre los diferentes neuromediadores del cerebro» (Delion y Golse, 2004). Desde esta concepción, se prescribe medicación (ritalin) a fin de corregir los desórdenes del comportamiento y los desórdenes psíquicos del niño. Nos preguntamos si el exceso de ritalin podría desarrollar una disponibilidad celular a recibir otras sustancias tales como los euforizantes (Monzée, 2010).

No podemos adherirnos totalmente a esta concepción como la única que explica los trastornos de comportamiento y psicológicos, ya que este planteamiento exclusivamente médico ignora la historia relacional, que a menudo es determinante para el futuro del niño. No obstante, debemos reconocer que un tratamiento médico mínimo (tratamiento a base de anfetaminas), estrechamente controlado, puede ser excepcionalmente útil para niños de convivencia difícil y con conductas peligrosas en el marco escolar (para ellos mismos y para los demás). Ahora bien, en todos los casos, éste será siempre un tratamiento asociado a una psicoterapia individual o grupal, en la que el cuerpo (las sensaciones, la tonicidad, las emociones, lo imaginario) recibirá toda la atención que le corresponde: el concepto de ayuda terapéutica que defendemos pivota en este punto.

Nuestra hipótesis

Experiencias dolorosas: las angustias arcaicas

Seguramente el «niño terrible» ha sufrido prematuramente, ha vivido angustias, y particularmente angustias arcaicas («angustias primitivas», según Winnicott), insuficientemente contenidas a lo largo de los primeros meses.

Las angustias arcaicas son el resultado de una suma de tensiones corporales causadas por una carencia repetida de cuidados, actitudes inadecuadas o contradictorias (negligencia o intrusión) por parte de la madre (o por parte de sus sustitutos) que comprometen la formación del primer estadio de unidad corporal del bebé.

Esta unidad corporal está constituida habitualmente hacia el sexto mes, en buenas condiciones de interacción, de transformación recíprocas y de placer compartido. La unidad corporal es la reunión de diversas partes que permiten al bebé sentir que todo su

cuerpo le pertenece y que su cuerpo es distinto al cuerpo del otro: se toca, mete sus pies en la boca, juega con sus manos, se materniza con el mismo cuidado con el que ha sido atendido a lo largo de las interacciones precoces.

Este primer estadio del cuerpo conquistado es una etapa fundamental del desarrollo del niño. En efecto, a partir de este sentimiento de unidad, el bebé empieza a significar corporalmente su apego afectivo hacia sus padres y su deseo de romper el vínculo –separarse– y actuar autónomamente. Es a partir de este período cuando el bebé se diferencia de su entorno y descubre el placer de ser él mismo, a pesar de la dependencia inevitable de sus padres.

> El desarrollo afectivo, intelectual e instrumental depende de antemano de una vivencia narcisista de placer primario en el seno de cuyo psiquismo las coordenadas «propio cuerpo», «uno mismo» y «los otros» permanecen indiferenciadas, al tiempo que empieza a esbozarse su diferenciación progresiva. Toda perturbación grave en esta etapa conlleva el riesgo de repercutir a su vez sobre estas diferentes coordenadas, y sus deficiencias tienen muchas posibilidades de provocar las consecuencias más graves en todos estos ámbitos a la vez. (Berger, 1992) Las angustias arcaicas son vividas como sensaciones dolorosas de pérdida del cuerpo (de un cuerpo no reunido) que cae, se divide, explota y se dispersa. Sus consecuencias pueden ser muy graves para la evolución del niño: las funciones desarrolladas desde el nacimiento –vegetativas, motrices, sensoriales, emocionales– corren el riesgo de paralizarse y las que se están desarrollando –inmunitarias, tónicas, motrices, de equilibrio, de lateralización, práxicas y psíquicas–emergen con el riesgo de verse alteradas, provocando disfunciones y diversos trastornos, corporales y/o psíquicos.

La unidad del cuerpo fragilizado en diversos grados prolonga la indiferenciación. El niño perdura en una negación de sí mismo, puesto que no puede vivir el placer de ser «él mismo», al no poder integrar el placer de la totalidad de su cuerpo reunido. «Así, el lactante, en el seno de un entorno tan difuso, caótico y discontinuo, se mostrará como tal» (Berger, 1992).

La unidad del cuerpo fragilizado prolonga la indiferenciación con el otro, la búsqueda obsesiva de un apego afectivo o la permanencia de un desapego sin emoción.

La calidad de las interacciones a lo largo de los cuidados y los intercambios de conductas proporcionan placer al niño y tienen las siguientes consecuencias:

1. Le permiten apropiarse de la imagen que la madre le reenvía de su propio placer (a través de las expresiones de su rostro, la mirada, la voz, la sonrisa), y adquirir así una representación de sí mismo resultante del espejo de su madre. Progresivamente, el placer de moverse en el espacio, de jugar, de reconocer su propia imagen, el placer de un espejo psíquico permitirán al niño apropiarse de la propia representación de sí mismo, pero siempre sobre la base de la representación de la madre. Así, se sentirá seguro.

La representación de uno mismo siempre es una representación de la historia vivida con el otro desde el origen. Se expresa espontáneamente por la vía corporal y emocional, proporcionando así al niño la capacidad de acceder al proceso de simbolización y de representación de sí mismo. El juego libre y espontáneo garantiza la simbolización.

Pero si falla la representación de sí mismo, el niño busca en vano segurizarse en relación con el malestar causado por las angustias arcaicas y por la unidad del cuerpo insuficientemente constituida. Se refugiará entonces en la agitación motriz, que le proporciona una ilusión de seguridad que en realidad es falsa. La agitación motriz es la

prueba de su profundo malestar.

2. Le permiten crear lazos entre las sensaciones opuestas, tales como calor y frío, dulce y salado, liso y rugoso, horizontal y vertical, tenso y suelto, hambre y saciedad, etc.

El placer de los intercambios permite al niño sentir y entender, a través de las palabras cargadas de emoción de los padres, que las experiencias de la tensión son lo opuesto del descanso, y que puede vivirla y pensarla. En efecto, gracias a estas sensaciones opuestas ligadas al «otro», el niño adquirirá una serie de contrastes indispensables para el desarrollo de la representación mental, ya que sólo puede anticipar el retorno de lo bueno después de lo malo, el retorno del descanso después de la tensión, el retorno del placer después del displacer.

> El sistema psíquico del «otro» nos es útil para poner en su sitio nuestro propio sistema psíquico. (Ciccone, 1997)

Estas sensaciones corporales opuestas pueden ser consideradas como requisitos cognitivos previos originarios de todas las futuras adquisiciones cognitivas. Es la calidad de los cuidados lo que evita toda ruptura en el continuo de lo que el bebé ha vivido en la dimensión del tiempo, del espacio, del metabolismo, de la temperatura, de las sensaciones propioceptivas y exteroceptivas, y lo que permitirá la aparición y el reconocimiento progresivo acompasado con su maduración de una discontinuidad y una diferenciación entre: la vigilia y el sueño, el hambre y la saciedad, la soledad y la presencia, la actividad y la pasividad, el placer y el displacer, y entre la boca del bebé y el rostro de la madre.

Habitualmente, el niño vive experiencias de omnipotencia –ser «el más fuerte», «la más bella»– para asentar su placer de ser «él mismo» y adquirir confianza en su acción sobre el mundo, haciendo que vaya siendo más reconocido y admirado por sus acciones. Pero, estas experiencias de omnipotencia han sido tan poco gratificantes en el «niño terrible» que se convertirán frecuentemente en fracasos y frustraciones. Si el niño no encuentra la posibilidad de expresar su omnipotencia, intentará expresarla a través del poder agresivo y destructivo que la madre y sus sustitutos le han hecho vivir.

El niño que no puede crear una dinámica interna suficiente a partir de las representaciones mentales originadas en el cuerpo, mantiene una depresión latente que caracteriza la base psicológica de los «niños terribles»: luchan para evitarlo sin poder lograrlo. Esta incapacidad en la dinámica interna provoca que la capacidad del niño para anticiparse quede alterada. Así pues, ¿cómo anticipar acciones e ideas y pensar en el futuro?

La depresión latente de este niño parece estar ligada también a la imposibilidad de encontrar un lugar para expresar su agresividad destructiva. Parece ser que esta pulsión destructiva es tan fuerte que el niño «se destruye» rechazando incluirse en el mundo de la socialización y la comunicación. La agresión verbal y psíquica es un intento de decir «quiero existir, quiero ser amado».

El agresor no identificado

Las tensiones corporales ligadas a las angustias arcaicas provocan que el niño viva perseguido por una carga tensional agresiva que hace que su cuerpo gesticule, que su abdomen grite, que se ahogue su respiración.

En esta situación, el niño no puede desarrollarse sin que se le proporcione una ayuda para desenmascarar a aquel perseguidor sin nombre interno y corporal: hay que ayudar al niño a representarlo a través del juego, los dibujos, el modelado y/o el lenguaje, como un monstruo, un animal feroz, una bruja, en un marco segurizante, y de este modo poder identificarlo.

La carga agresiva y destructiva del niño es contenida entonces por una expresión simbolizada de sí mismo que no lo destruye. Podrá así encontrar el placer de la simbolización, puesto que ésta es siempre la expresión de una experiencia pasada alojada en el cuerpo, transformada en imagen y en palabra. Observaremos evoluciones espectaculares en estos «niños difíciles».

Así comprenderemos por qué toda la aproximación de ayuda técnica e instrumental que sólo actúe intentando normalizar los síntomas del niño resultará, con demasiada frecuencia, ineficaz.

La carga de tensión agresiva acumulada tiene su origen en un sentimiento de odio dirigido a la madre (o a quien la represente). Este odio hace que el niño rechace el mundo exterior; nada es bueno, nada debe conservarse, todo se debe destruir. Los profesores, los padres, los compañeros son vividos como peligrosos, cargados de sospechas, a pesar de su actitud comprensiva. La carga agresiva expresada como agitación, impulsividad, provocación, rechazo e incluso desconsideración hacia los profesores limita e impide la disponibilidad hacia otros centros de interés, particularmente cuando se trata de aprendizajes escolares y conocimiento.

4

Otros aspectos relacionados con *l'enfant terrible*

Después de haber ayudado a muchos niños con problemas en escuelas de educación infantil y primaria, así como en instituciones especializadas, hemos podido recoger otros aspectos de su comportamiento que pueden ayudarnos a comprenderlos con mayor profundidad.

El campo sensorial

El malestar interno, las tensiones generalizadas en todas las funciones corporales hacen que los diversos sistemas (interoceptivo, propioceptivo y exteroceptivo) funcionen deficientemente, en particular el sentido de la propiocepción. El niño que no siente su cuerpo al agitarse presenta, a raíz de este hecho, gestos incontrolables, impulsivos, a modo de descargas, o, por el contrario, es muy lento. La mala distribución corporal de la tonicidad ocasiona dispraxias que se manifiestan por la falta de ajuste postural y motor en la realización de las tareas. Los gestos carecen de harmonía y fluidez. Parece que en estos niños se dé una falta de integración de la tonicidad axial hipotónica y de la tonicidad periférica hipertónica, de ahí esas posiciones «sin postura, derrumbadas, flácidas». Esta falta de integración se debe a la ausencia de la calidad en los apoyos de la parte posterior del cuerpo del bebé y a la ausencia de calidad necesaria en las interacciones durante la «pequeña infancia».

La sensación del eje corporal no cuenta con suficientes buenas experiencias, ha sido poco interiorizada, sus apoyos en el suelo no son seguros, y por ello no tienen la solidez necesaria para aportar al niño el equilibrio estable que le proporcionaría seguridad. Corre permanentemente como si quisiera evitar una caída hacia delante, de lo que deriva la búsqueda del suelo como lugar de seguridad.

La deficiencia de la interiorización del eje corporal conlleva dificultades en las referencias espaciales: son frecuentes los errores de percepción del espacio y del tiempo. Así, el niño se sitúa en el espacio y el tiempo confundido por la incapacidad de situarse con relación al «otro». El espacio es el espacio del «otro», el tiempo es el tiempo del

«otro», pero nunca son los suyos.

La debilidad de la representación del eje corporal podría limitar la integración de sus dos hemicuerpos (derecho e izquierdo), y hay que tener en cuenta que sólo a partir del eje corporal podrá el niño adquirir la asimetría funcional necesaria para la lateralidad. Hemos observado que estos niños tienen frecuentes problemas de lateralidad asociada a la pobreza de referencias en el espacio y el tiempo. Las consecuencias son los trastornos más o menos acentuados de dislexia y disortografía.

No podemos imaginarnos hasta que punto una fijación en el período de indiferenciación puede llegar a ser vivido por el niño como una dificultad para liberarse de la simetría relacional (confusión entre el cuerpo de la madre y su propio cuerpo). Esto provocaría una asimetría insatisfecha que tendría como consecuencia un reconocimiento difícil de los objetos y de sus situaciones en relación con el espacio (agnosia). Nuestra hipótesis es que existe una relación entre esta dificultad para separar y reunir sonidos y sílabas (dislexia, disortografía) y la agnosia.

La debilidad del sistema propioceptivo y la fijación en el período de indiferenciación limitan la construcción de una imagen interna del cuerpo. El niño tiene una imagen mal definida de sí mismo que retrasa el descubrimiento de la imagen especular,[2] siendo ésta una condición necesaria para el acceso a la simbolización.

El aspecto lúdico

El «niño terrible» vive una incapacidad de acceso al campo lúdico causada por la pobreza de sus engramas de acción y fantasmas originarios de acción, a su vez consecuencia del placer de la oralidad y de la movilización del cuerpo en el espacio. Este niño parece «amputado» de toda simbolización, sin representación de sí mismo, y sin el espejo de la mirada de los «otros». El cuerpo no desempeña su rol de representación porque no se actualiza en él la historia relacional del niño. El cuerpo no encuentra su dimensión transicional: no es aquel espacio lúdico simbólico de placer donde el niño y «el otro» se reencuentran. No puede «jugar su cuerpo», sino que es su «cuerpo agitado» el que actúa. Una hiperkinesiaen la que el niño se aturde por el movimiento, un aturdimiento que evita la representación de sí mismo. En estos casos, la representación de uno mismo no está suficientemente construida, ni el flujo de las emociones, ni el placer del movimiento.

El movimiento es el refugio de su angustia. Pero el exceso de movimiento incesante tiene como consecuencia la limitación de los rituales de acción y de los códigos corporales de relación: así, este niño es un invasor que no respeta los espacios en su relación con los demás.

Este niño vive una ruptura con su historia relacional pasada. No está en la subjetividad porque no ha vivido la intersubjetividad a lo largo de las interacciones

precoces. Esta ruptura hace que no esté ni en el pasado ni en el futuro, solamente en la inmediatez.

El «niño terrible» vive la paradoja permanente de la hiperkinesia, que reduce sus tensiones pero simultáneamente las perpetúa. Podemos comprender también que la falta de representación y ritualización de la relación es una dificultad añadida a la aceptación del contacto corporal, ya que éste, sin mediación, es vivido como una agresión y se asocia a recuerdos de un diálogo tónico-emocional deficiente, realmente doloroso. De ahí proviene su asombro, su rechazo o su huída al ser tocado.

El campo tónico-emocional

El «niño terrible» vive una gran fragilidad tónico-emocional a causa de la retención de sus emociones debido a la intensidad de las tensiones corporales y al exceso de movimientos. El niño no puede expresar sus miedos, sus enfados contra los «opresores», y dado que la angustia no pueda expresarse por la vía de la emoción (el miedo). Así, la angustia se manifestará bien por la vía somática (de ahí que muchos de estos niños sean enuréticos, alérgicos o asmáticos, o que tengan trastornos digestivos), o bien la vía gestual.

Cuando estos niños expresan sus enfados o sus miedos, siempre son violentos; al calmarse, quedan tónicamente destrozados, sin reacción.

Hemos observado que el «niño terrible» necesita incesablemente la mirada gratificante de los otros: alienado por la mirada, ésta es sólo una búsqueda profunda de aquel amor que no encuentra. De hecho, le cuesta mucho ser un compañero que comparte y comunica: este niño no escucha al otro ni le presta atención alguna. Él está solo porque el otro no está en él. Este niño con reacciones de prestancia es incapaz de quedarse solo, ya que no es capaz de ser él mismo. Estas manifestaciones se parecen mucho a las del niño provocador o el niño llamado «líder», que busca imponer su poder sin respeto y sin emoción. Las reacciones de prestancia son formas de comportamientos histeroides y son la base de las manifestaciones histéricas originadas por la angustia.

El aspecto identitario

El «niño terrible» busca su identidad por falta de identificación primaria; vive dolorosamente la angustia de la separación de la madre, su alteridad se ve comprometida, y, de hecho, las identificaciones con la imagen femenina o masculina son inseguras. La identificación sexual será débil tanto para la niña como para el niño, y esta incertidumbre

invade el pensamiento y lo encierra en un conflicto que deja poco sitio a la disponibilidad para pensarse con serenidad, y pensar las relaciones con el mundo exterior.

En este sentido, conviene recordar que la falta de identificación primaria es el resultado de un déficit en las interacciones precoces, déficit que tiene como consecuencia, por una parte, mantener una pobreza narcisista, despreciarse a sí mismo y la búsqueda de una ilusión de omnipotencia mágica. Por otra parte, supone mantener la confusión con el mundo externo, debido a la indiferenciación entre el niño y el objeto-madre siempre buscado.

Se plantea en este niño el problema del desarrollo de la identidad, es decir, su capacidad para emerger de su envoltura indiferenciada para ser él mismo.

Hemos observado a lo largo de las terapias con algunos «niños terribles» que a pesar de su evolución pueden perdurar angustias arcaicas, predominando: el frío glacial, el ahogamiento, la caída, la asfixia, el aplastamiento, la explosión, la mutilación. Así pues, nos preguntamos si no estábamos en presencia de niños potencialmente psicóticos.

Puede ser que el niño acceda a una cierta diferenciación, a una cierta unidad y a la unidad del otro, pero las consecuencias de unas primeras vivencias tan perturbadas por las angustias arcaicas marcarán todo el futuro desarrollo del niño y, particularmente, las funciones corporales, así como el uso de la simbolización y los primeros aprendizajes escolares.

El aspecto cognitivo

En el «niño terrible», la noción de permanencia está alterada a causa de su búsqueda insaciable del objeto-madre, pero es una búsqueda planteada en términos contradictorios: «No puedo aceptar que me quieras, pero quiero ser amado». La demanda profunda y constante de este niño, ¿es una demanda de ser amado a pesar de no poder amar sin angustia y sin miedo? El miedo a amar es patológico y su amor queda enmarcado bajo el signo de la devoración en relación con la angustia a ser devorado, a ser destruido: en la práctica de la psicomotricidad de ayuda, el «atrápame»; el «cómeme»; la fuga incesante; el miedo al lobo, al cocodrilo, al tiburón que el niño espera, teme, provoca, seduce, pero que no puede soportar y que él destruirá simbólicamente.

La noción de permanencia se construye a partir de la calidad de la relación con la madre, de la creación que hace el niño de objetos de placer que la representan durante su ausencia; pero teniendo en cuenta la relación defectuosa y repetitiva, la permanencia del objeto no puede asegurarse, la noción de conservación no podrá garantizarse ni integrarse de forma satisfactoria. No obstante, esta representación es necesaria para el establecimiento de varias funciones cognitivas y para la organización lógica del razonamiento. La noción de anticipación también corre el riesgo de verse alterada, y ya sabemos que esta noción asociada a conocimientos múltiples es imprescindible para el

desarrollo intelectual de la inteligencia y la capacidad de pensar y de representar el mundo.

---

2. Image spéculaire en el original. El autor se refiere al reflejo, a través de un espejo, que los demás tienen de nosotros. (N. del T.)

5

¿Qué espera la escuela de cada niño?

Que se comporte en clase

Es decir, que sea capaz de controlar su pulsionalidad motriz, sus emociones y su lenguaje; que sea capaz de estar sentado, de comportarse, de contenerse y de estar atento. Éstas son condiciones que al «niño terrible» le cuesta bastante respetar.

Si estos comportamientos no son respetados, el niño no cumple las demandas de la escuela, no obtendrá su estatus de alumno.

Pero ¿cuáles son las propuestas preventivas que pueden ser planteadas en el marco de la educación infantil para ayudar al niño a controlar su cuerpo, sus emociones y su lenguaje? (Bernardin, 2005)

Respecto a la pulsionalidad motriz

En el jardín de infancia (0-3)

Una condición esencial

Una condición esencial: cuando las profesionales de la pequeña infancia proporcionan cuidados a las criaturas que atienden, recurren a su propia sensibilidad, a la escucha del cuerpo del bebé y a sus emociones; existe una correspondencia entre lo que las profesionales hacen/transmiten al niño y aquello que éste hace/transmite a éstas.

Todo cuidado debe cumplir una doble función: proporcionar placer al niño y ayudar a regular la excitación pulsional motriz. La función de contención de los excesos del niño nace de la calidad de las interacciones.

Una participación activa del bebé durante los cuidados determinará su capacidad de movilizarse en el espacio. En efecto, para moverse en el espacio con seguridad, el niño debe poder evocar la acogida, la escucha, la ternura, la calidez del profesional; debe memorizar los gestos y las palabras que tienen el «sentido de lo humano». Así, el niño no estará solo aun en ausencia de la profesora. Podrá actuar solo, jugar placenteramente y

con toda libertad, ya que no se sentirá solo aunque realmente lo esté. Se siente en confianza para moverse solo.

Respetar el placer de actuar

El placer de actuar libremente, de ser apreciado por sus propias competencias, de transformar su cuerpo y el mundo que lo rodea, de ajustar su cuerpo, su tonicidad, su postura, su mirada… y poder cumplir su deseo de coger, manipular y observar. Todo esto permite al niño ser él mismo.

Cuando el niño actúa libremente, mantiene su atención, controla su movimiento y se presta atención a sí mismo.

Los profesionales de la infancia facilitarán la acción del niño dejándole actuar. Si éste encuentra obstáculos en su entorno, sentirá placer al superarlos. El niño se mide ya con la realidad.

La libertad de actuar permite al niño afirmar su «poder» de sujeto sobre el mundo y afirmar su eficacia, su éxito, su propia confianza, y el placer de ser él en la conquista de la autonomía, y, por la misma razón, afirmar su deseo de separarse.

Actuar sobre el mundo, descubrirlo, redescubrirlo con insistencia repitiendo acciones es afirmar su deseo de vivir, su deseo de ser «yo», pero simultáneamente su deseo de conocer. En efecto, a través de la repetición de la acción, el niño crea el espacio y los objetos, los observa descubriendo los parámetros que los constituyen, los memoriza, los compara.

El niño capaz de actuar libremente piensa, imagina, anticipa. Cuando actúa «dialoga consigo mismo» y llega a ser «sabio» antes de saber.

> La estructura dialógica del psiquismo opera desde la protoinfancia y permite que durante el contacto, la vivencia, la experimentación de objetos y situaciones, los niños se planteen preguntas, argumenten y se formulen hipótesis exclusivamente no verbales. (Chokler, 2007) La repetición de la acción asegura al niño la capacidad de aprender por él mismo, asegura su curiosidad intelectual futura. El deseo y el placer de aprender, de emprender, pueden comprenderse como el placer originario de actuar libremente sobre el mundo.

Por el contrario, si los padres no dejan actuar al niño, éste no encontrará la posibilidad de vivir la omnipotencia de su acción. Sufre por su ineficacia, sufre por sus repetidos fracasos. Se siente perseguido e invadido por la potencia agresiva que el adulto le ha transferido. En este caso, la agitación motriz es utilizada con agresividad para reaccionar en contra del progenitor y destruirlo. Esta carga agresiva inhibe en el niño la disponibilidad hacia otros investimientos y dificulta notablemente los aprendizajes y el acceso al conocimiento.

En el parvulario (3-6)

El parvulario debe ser un lugar educativo en el que se desarrolle un verdadero proyecto de maduración psicológica para ayudar al niño a vivir el paso progresivo de la pulsionalidad motriz y de la agitación motriz a la simbolización: el placer de jugar libremente, espontáneamente, en el marco de un proyecto, y la actitud comprensiva de la

educadora, tal como la hemos concebido en la práctica psicomotriz educativa,[3] ayudan al niño a vivir la pulsionalidad motriz mediatizada por la representación de su propia historia relacional. Este proceso de simbolización será completado por todas las actividades de expresión libre –dibujo, pintura, modelado, construcciones, lenguaje oral, lenguaje escrito– y permitirán a cada niño vivir un control progresivo sobre sí mismo.

Durante la etapa de educación primaria, se le debe dar importancia a la actividad deportiva y artística (música, pintura, teatro). Si la actividad deportiva estuviera contemplada regularmente en esta etapa, ¿habría menos «niños terribles» en la escuela? Estamos convencidos de que sí.

Los estudios de neurociencias muestran que lo esencial se desarrolla antes de los 6 años: la educación infantil y la educación primaria tienen un papel fundamental, al introducir la confianza en uno mismo y en los otros, el respeto al propio cuerpo y al de los otros, el deseo de actuar y de superarse, la necesidad del esfuerzo.

En cuanto a las emociones

El niño es un ser de emociones sin límites (la alegría, el miedo, la rabia...) que expresa su bienestar y su malestar sin restricciones. Esto es positivo para su equilibrio psicológico: un niño que no puede expresar sus emociones está «enfermo» y podrían surgir graves consecuencias somáticas y psicológicas a lo largo de su desarrollo.

Las emociones deben ser acogidas con mucha atención. No hay libertad para pensar si no se dejan aflorar las emociones que acompañan todos los contenidos psíquicos. Sin embargo, demasiada emoción aniquila el pensamiento.

Así, el educador debe ayudar al niño a expresar sus emociones, a verbalizarlas, a identificarlas, y tal vez intentar comprenderlas en relación con el contexto familiar y escolar. Si el niño tiene que reprimir siempre sus emociones, siempre está al margen de «sí mismo», y la búsqueda de «sí mismo» se convierte en algo que él ignora. Lo cierto es que existimos por las sensaciones que tenemos de nuestra propia percepción sensorial y nuestras emociones.

La práctica psicomotriz permite al niño liberar sus emociones y, progresivamente, atenuarlas sin reprimirlas. Se conformará con expresarlas difuminadas en una gran variedad de representaciones de sí mismo, de simbolizaciones. La descentración tónico-emocional es un objetivo esencial en la práctica psicomotriz, pero esta capacidad de descentración emocional es también una función del educador, que no debe dejarse invadir por la intensidad emocional del niño, aunque sí mantener una actitud empática: sintonizar emocionalmente sin perderse en la emoción del niño.

En cuanto al lenguaje

El «niño terrible» oscila entre un parloteo permanente y un mutismo prolongado cuando lo invade la angustia. Puede intervenir en cualquier momento sin esperar su turno. Se encuentra bajo el efecto de una impulsividad verbal, sin ninguna contención. Ello puede desencadenar el tartamudeo e impedir la reflexión antes de expresarse. Esta impulsividad verbal es un síntoma de su inseguridad afectiva. El lenguaje ayuda a llenar el vacío, la ausencia, la pérdida originaria. Y más allá de este síntoma de impulsividad verbal, ¿cuál es el sentido del lenguaje para este niño que no lo utiliza para hablar de él, ni de sus experiencias, ni de sus emociones, sino únicamente para hablar de la realidad, de los hechos presentes, mientras que en otros momentos enmudece y no puede poner palabras a aquello que le provoca sensaciones y emociones?

Sabemos la importancia de ayudar a este niño a tomar la palabra para intervenir en el momento adecuado, a contener su impulsividad verbal: el niño interviene y habla en el momento adecuado cuando es escuchado con relación a su propia historia afectiva.

Para comprender estas carencias del lenguaje, tenemos que situarlas como fracasos permanentes de las interacciones precoces. En efecto, habitualmente, las primeras interacciones lingüísticas de la madre con su bebé son resultado de un intenso diálogo tónico-emocional, de intercambios basados en el placer compartido, una fuente generadora de lenguaje y de un sentimiento de seguridad. Algunos padres animan a su hijo repitiendo sus «producciones lingüísticas» y sus balbuceos (la voz, la sonrisa, la mirada, las mímicas). Repiten los discursos del bebé, «hablan bebé», pero no deben olvidar que tienen que explicar lo que el bebé quiere decir: «Lo que quieres decirme es...». Así, el progenitor que acoge el balbuceo también propone discursos más complejos, da un sentido a lo preverbal y de esta forma propone el pensamiento al niño. «Demasiados padres hablan a su hijo, mientras que otros hablan con él» (Bernardin, 2005). El niño es un interlocutor activo; desde el nacimiento, su placer por comunicar es una necesidad vital que le permite vivir el sentimiento de existencia, ser reconocido y entrar en el mundo de los humanos. Este sentimiento también se vive al ponerse de pie.

En relación con lo anterior, hemos observado que el repertorio léxico del niño se enriquece considerablemente a partir del momento en que adquiere el control de la marcha (entre los 9 y 16 meses). Superado por el desarrollo de la marcha, el niño no puede liberar suficientemente la función lingüística. ¿Significaría esto que un niño que camina precozmente tiene todas las probabilidades de desarrollar un lenguaje precoz? Nada es seguro, ya que la adquisición del lenguaje viene determinada también por la calidad relacional de los padres y por su deseo de envolver a su hijo con el lenguaje.

Entretanto, dos vías de utilización del lenguaje pueden aparecer, según el ámbito educativo y cultural de los padres:

- ♦ Algunos niños utilizan sobre todo el lenguaje para hablar sobre ellos mismos, de su relación interpersonal, de sus propias acciones, de sus juegos, de sus sensaciones.
- ♦ Otros niños utilizan el lenguaje sobre todo como medio de expresión cognitivo para hablar de las cosas y de sus propiedades.

La curiosidad del niño (a la que siempre debemos ajustarnos y corresponder) es, a la vez, el resultado de una libertad de palabra adquirida en la familia y de interrogarse sobre él mismo y el mundo, un mundo exterior en el que vive y no comprende.

Que se interese por las actividades propuestas

El «niño terrible» oscila frecuentemente entre el rechazo, la resistencia o la indiferencia frente a las actividades de aprendizaje propuestas por el profesor. ¿Cuáles serán las condiciones necesarias para que el niño se interese por sus propuestas?

El sentido que se da a los aprendizajes

Interesarse por las actividades propuestas supone una reflexión real sobre el deseo y el placer de aprender e incorporar el conocimiento como si fuera un alimento psíquico simbólico. El deseo de aprender depende de una implicación muy personal: aprender es la creación de una obra consigo mismo. En efecto, aprender es comprenderse en el tiempo, estimulado por una búsqueda de transformación de uno mismo y de su entorno. Aprender es un recorrido que se inscribe en el tiempo y dura toda la vida. Aprender es una dinámica originaria de una búsqueda inconsciente, pero no hay búsqueda sin carencias, aquello que engendra el deseo de compensar la pérdida de un placer originario y sustituirlo por otros placeres: el de conocer y pensar. Aprender supone asumir cierta inseguridad, supone una separación aceptada. El conocimiento es un proceso de reaseguramiento simbólico, nos unimos al otro a través de aquello que nos separa.

Esta manifestación de la carencia afectiva inconsciente no debe hacernos olvidar la carencia cognitiva. En efecto, el aprendizaje supone la capacidad de abandonar antiguas representaciones mentales, antiguas certezas cognitivas conscientes, y sustituirlas por otras nuevas más adaptadas, más evolucionadas hacia la resolución de nuevos problemas. Esta actitud psíquica de perder para ganar determina la flexibilidad mental.

Cuando los padres dan mucho afecto, suficiente autoridad y un marco estable, el niño vive un sentimiento de seguridad afectiva que le será útil para afirmar su deseo de crecer y su curiosidad intelectual.

El rol de los padres

El ejercicio de la función parental comporta dos aspectos centrales que ya hemos mencionado anteriormente. Ser padre es, en primer lugar, responsabilizarse del niño, amarlo y expresarle ese amor mediante manifestaciones de proximidad, calidez, ternura, intercambio… para lograr así el apego y para que luego pueda separarse con seguridad. Pero es igualmente necesario ofrecer al niño un marco estable y la autoridad necesaria con el fin de que controle su comportamiento después de conocer los límites que se le ponen. Nuestras exigencias deben precisar qué reglas hay que respetar e imponer sanciones muy claras que, además, siempre sean las mismas.

Considerando estos dos principios educativos, es posible identificar actitudes parentales que tendrán consecuencias importantes para el niño en relación con su interés por las actividades propuestas en la escuela:

- ♦ Padres autoritarios que dejan poco espacio a los afectos y que desconfían del apego afectivo, que juzgan peligroso para el futuro del niño.
- ♦ Padres permisivos muy afectivos, que ejercen poco la función de control y dan rienda suelta a un vínculo afectivo excesivo.
- ♦ Padres negligentes que no asumen ni control ni apego.
- ♦ Padres (tanto la madre como el padre) llamados «equilibrados», que ejercen el afecto y una cálida presencia y, a la vez, imponen reglas con firmeza.

Lo que es interesante subrayar es «el impacto que tiene este último modelo sobre las actuaciones escolares, sea cual sea la clase social, la estructura familiar o la etnia» (Bernardin, 2005).

Hoy por hoy, algunos padres tal vez ofrecen demasiado amor cuando se sienten culpables por no estar lo suficientemente disponibles para sus hijos, lo que conlleva el efecto de limitar el ejercicio del control de la autoridad, ya que educar es amor, ley y cultura.

Los modelos más perjudiciales para el niño en la escuela son dos:

- ♦ Los modelos permisivos y negligentes; modelos caóticos que generan problemas de comportamiento y de aprendizaje, déficit de atención, oposición al profesor y a los compañeros.
- ♦ El modelo autoritario rígido, que provoca angustia frente al fracaso, obsesión, pasividad, resistencia o rechazo del aprendizaje.

Para el niño, los padres tienen un papel muy destacado en cuanto a la relación con la escuela y sus aspiraciones escolares. En efecto, algunos padres no tienen interés en la escuela («siempre estará a tiempo de aprender»), menospreciando el saber y el interés por el aprendizaje y las técnicas de trabajo («la escuela no sirve para nada»). Otros padres dudan del valor de los contenidos impartidos («era mejor cuando yo estaba en la escuela») y los hay que dudan de la calidad pedagógica del profesor. Pero hay otros padres que tienen siempre una apreciación positiva sobre la escuela y las actividades que ésta propone; estimulan, participan y profundizan en los conocimientos adquiridos sin

exagerar, y además desdramatizan con sus hijos las debilidades que reconocen.

Participar con placer en las actividades propuestas

El alumno «fuera de normas» que preocupa mucho al profesor no se enfrenta a las dificultades; es perturbador, provocador, está agitado, agresivo y, alguna vez, sumiso y pasivo. Lucha contra la ley de los aprendizajes y contra la persona que le enseña. Lucha porque no puede construirlos, ya que está demasiado invadido por su inseguridad afectiva debido a la desvalorización de sí mismo, al sufrimiento de ser él mismo frente al conocimiento. El niño no puede aprender estando invadido por la angustia y el displacer. Esta angustia se verá reforzada por la actitud de algunos padres o profesores. Toda situación de estrés sostenido bloquea la actividad del córtex y la necesaria memorización que están en la base del desarrollo de la inteligencia.

Hoy, las neurociencias confirman lo que venimos observando desde hace mucho tiempo: el placer aumenta el deseo del alumno por aprender y hace que el aprendizaje sea más eficaz. El placer (como sensaciones agradables) de todas las funciones corporales y psíquicas abre la curiosidad del saber y su asimilación, mientras que el displacer es una barrera frente al conocimiento. La dopamina es una hormona cerebral que tiene que ver con el origen del placer y su conservación. Esta hormona permite que cada niño pueda actuar, descubrir, buscar, vivir la experiencia del conocimiento que le convenga. Se tratará de que cada niño pueda vivir un verdadero placer intelectual, sin que por ello tenga que verse invadido por conocimientos que no le servirán.

¿Hemos pensado en el cansancio?

¿Nos hemos planteado que el cansancio del niño puede acabar provocando su falta de interés por las actividades que propone la escuela? Su atención máxima se sitúa a media mañana y al final de la tarde, y su duración varía en función de la edad del niño. Sería un error proponer actividades que exigen mucha atención y concentración a principio o final de la mañana, así como al principio de la tarde. Por otra parte, hay que destacar que cuatro horas de clase para los niños en los primeros cursos de primaria y cinco horas para los de segundo y tercer ciclo son suficientes.

En relación con lo anterior, es necesario entender que los lóbulos prefrontales y frontales regulan la atención y la inhibición de la acción en el niño: «El desarrollo de esta zona y sus conexiones con otras zonas cerebrales continúa hasta los 25 años» (Leconte-Lambert, 2005). Por tanto, no debemos pretender que los niños tengan la misma disponibilidad que el adulto para concentrarse a lo largo de toda la jornada.[4]

¿Hemos pensado en el tono mental?

El tiempo de acogida en la escuela nos parece muy importante. A los 7-8 años el organismo se despierta lentamente. Por tanto, no es aconsejable pedir al niño un esfuerzo de concentración nada más llegar a la escuela. Es necesario prever un período mínimo de veinte minutos con el fin de que la actividad eléctrica del cerebro, el tono muscular, la actividad cardíaca, la temperatura corporal central, las secreciones hormonales y el ritmo respiratorio se coordinen para mejorar el estado de vigilancia. Conseguir del organismo y del cerebro un estado de vigilia permitirá al sujeto estar atento. Propongo un ritual diario destinado a despertar el tono mental, la atención. A lo largo de este ritual, los niños en su sitio pueden estirarse, respirar lentamente, relajarse, pensar en la programación diaria de las actividades, cantar en grupo, escuchar una historia explicada por el profesor utilizando las variaciones tónico-emocionales para captar la atención. Es importante también pedir a cada niño que tome conciencia de su propio estado corporal y emocional, de su cansancio, para mejorar así el conocimiento de sí mismo. ¿No debería existir en la clase un rincón de reposo? El profesorado debe saber dirigir la atención y no sobrecargarla. Para ello, es necesario alternar tareas de aprendizaje de saberes con tareas en las que el niño no aprende necesariamente ningún aprendizaje escolar nuevo (un juego, una historia, una película, una fiesta).

En definitiva, sólo captaremos la atención del niño si la actividad propuesta le interesa; si la motivación, el deseo, el placer están presentes; si esta actividad propuesta y la tarea realizada por el niño le permiten reconocer sus propias potencialidades y sus competencias; si el esfuerzo realizado para estar y mantenerse atento es reconocido y recompensado.

Si no se da más relevancia a los errores y las equivocaciones que a los progresos realizados por cada niño, cabe la esperanza de que persevere para obtener un resultado.

Los contenidos del aprendizaje

Ya hemos hablado del rechazo, la resistencia o la indiferencia del «niño terrible» ante las actividades de aprendizaje escolar, a pesar de la calidad de los contenidos propuestos y de los esfuerzos de los profesores para impartirlos de forma atractiva. Debemos ahora preguntarnos si los contenidos actuales de la escuela pueden motivar a los alumnos, si pueden interesarles. Una cuestión necesaria cuando hablamos del «niño terrible», pero también cuando hablamos de los otros alumnos de primaria y de secundaria.

> Las reflexiones sobre el aprendizaje en una sociedad cambiante son difíciles… Una pregunta debe ser dilucidada: ¿De qué saberes deben disponer los jóvenes? (Giordan, 2005)

Así pues, es necesario:

- Aprender para comprender la complejidad y la rapidez de la evolución del mundo en el que viven los niños hoy día, en el que leer, escribir y contar no es suficiente para comprender esa complejidad. Una variedad de saberes tecnológicos, culturales, científicos, sociales, políticos… serán indispensables para el día de mañana, además del necesario espíritu crítico frente a estos nuevos saberes.
- Aprender para comprenderse en la complejidad de este mundo en el que tan difícil es vivir hoy día para muchos niños. Las causas son múltiples: relaciones familiares dolorosas, falta de interés por la escuela, rechazo hacia la autoridad.

Comprenderse gracias a este potencial inicial permitirá al niño ocupar su lugar y estar disponible para las actividades que la escuela propone. ¿Pero de qué escuela estamos hablando? ¿No podría ser la escuela un lugar que disminuyera el sufrimiento de algunos niños por el placer que da adquirir el saber? ¿No podría ser la escuela un antídoto para la incomprensión manifestada por algunos padres ante sus hijos?[5] ¿Qué pedagogía se podría plantear?

Una pedagogía que detecte tempranamente las potencialidades de cada niño con el fin de que éste, desde su originalidad, sea estimulado a descubrir, a crear, a aprender, a pensar. El concepto de aprendersupone siempre una reflexión sobre el deseo, el placer de aprender. Debemos reconocer que este deseo y este placer nacen de una implicación personal del niño a fin de llegar a ser, cada vez más, miembros activos en el colectivo.

La enseñanza debe ser individualizada, a fin de que cada niño, con ayuda del profesor, se comprometa a dar lo mejor de sí mismo.

Un gran número de profesores piensa todavía que la imposición de la actividad escolar es un continente para que el niño se sitúe en su estatus de alumno. Creemos que se trata de una ilusión demasiado presente todavía. Lo que sí es un continente activo para el niño es el marco institucional, el sentido de la actividad, la relación del profesor con el alumno y con el grupo. También es un continente para el alumno la pedagogía de la experiencia, la autonomía para aprender, el placer de aprender… Estos sí son continentes psicológicos del niño y del grupo que determinan su apertura hacia la cultura.

---

3. El juego libre y espontáneo en la práctica psicomotriz está enmarcado por unos objetivos (desarrollar la función de simbolización, la función de reaseguramiento, la función de descentración tónico-emocional), un dispositivo espaciotemporal, rituales de entrada y salida, una actitud de la psicomotricista-educadora.

4. Los lóbulos frontales, según las neurociencias, están en el origen de seis grandes funciones cerebrales:
   - Evocar lo que no está presente: la representación mental.
   - Separarse de antiguas representaciones para adquirir otras nuevas: la flexibilidad mental.
   - Representarse el futuro: la planificación.
   - Autodeterminarse para realizar una tarea: la capacidad de iniciativa.
   - Mantener la autodeterminación: la capacidad de atención.
   - Regular la impulsividad: el control de las emociones.

5. Seamos claros. No se trata de hacer entrar aspectos médicos en la escuela, sino cuestionarnos acerca de los factores favorables al desarrollo de la seguridad afectiva en el marco escolar. Se trata de un problema de prevención. Se trata de hacer un hueco al niño y no únicamente al alumno.

6

¿Qué respuestas puede aportar la escuela?

Antes de plantearnos algunas de las respuestas que pueden ayudar a los niños difíciles en la escuela, es indispensable comprender que «la actividad escolar es, a pesar de todo, la mejor manera de mediación de las relaciones interpersonales» (Bernardin, 2005).[6]
Es imprescindible que la actividad escolar sea impartida por un «maestro pedagogo» capaz de establecer y mantener un clima de seguridad afectiva y un marco segurizante para los niños del grupo-clase.

Crear un marco segurizante

Una atmósfera de seguridad afectiva

El marco segurizante se apoya en varios aspectos relacionados con la persona del profesor y, principalmente, en su relación afectiva. Así, el profesor debe ser capaz de establecer y mantener con cada alumno una relación de acogida plena de calidez, escucha, sensibilidad emocional, respeto hacia la historia de cada niño.
Debe, asimismo, crear una atmósfera de seguridad afectiva donde se viva, se respete y se escuche al alumno, a pesar de sus dificultades. De este modo, el niño podrá confiar en el adulto e identificarse con él. Algunas veces, esta confianza puede llegar a ser absoluta: «Mi maestro ha dicho», «Es mi maestra la que tiene razón». Cuando el niño habla así, ya está todo dicho.

> La profundidad humana es una referencia estable para los alumnos inestables, soporte potencial de dinámicas, de identificación. (Bernardin, 2005)

Ante todo, la profundidad humana. También dependerá de la capacidad del profesor el dar o el intentar dar un sentido a las acciones del niño, comprenderlas más allá de lo que son. Es decir, comprenderlas en relación con la historia afectiva y social de cada uno. Si el profesor se puede desprender de la inmediatez del comportamiento del niño, podrá

sentirse más tranquilo y contribuirá a recuperar la esperanza, abriendo la vía a otras posibilidades y cambiando su mirada acerca del alumno difícil.

La relación afectiva es la garantía de una relación de autoridad. Cierto, la relación afectiva se crea a través de la calidad relacional y la claridad del marco que se debe respetar; pero se crea fácilmente a partir del momento en el que el profesor no olvida su fibra infantil y propone actividades en las que «no aprendemos nada» pero sí podemos disfrutar del placer de estar juntos. Por ejemplo:

- El cuento explicado cada día, una historia que provoca sonrisas o que provoca miedo y sumerge a los niños en el imaginario.
- Una película cómica, una de Charlie Chaplin, con la que el maestro se ríe tanto como los niños.
- Un partido de fútbol entre niños en que el maestro es el árbitro que se equivoca voluntariamente sobre la aplicación de las normas para bromear y provocar la protesta de los niños.
- La actividad rítmica, la actividad teatral, la actividad vocal. El dibujo libre, colorear un mandala… sin ninguna exigencia.
- Sesiones de práctica psicomotriz en las que los niños juegan espontánea y libremente en presencia del adulto.

El alumno debe reconocer «la autoridad del estatus» del profesor. Es él quien manda con convicción y determinación, quien establece exigencias y límites, quien dice lo que es o no es posible, quien permite mantener un marco estable e imparcial, quien hace respetar las normas sancionando positivamente si es necesario, quien utiliza oportunamente rituales de segurización que ayudan a aceptar la norma y alejan la pulsionalidad motriz.

Las normas contribuyen a un clima propicio al trabajo intelectual.

Distinguir la ley de la norma

En efecto, la ley vale para todos, es impersonal, no admite concesiones, permite el respeto tanto de la integridad física (no a la violencia corporal) como de la integridad psíquica (no a la violencia verbal, no a los insultos), tanto de compañeros como de adultos. La ley será más respetada en tanto favorezca un entorno en el que se respete a los otros. Es así como el niño encuentra su sitio dentro del grupo.

La norma es flexible, puede ser elaborada conjuntamente con el grupo-clase. Aunque puede evolucionar e incorporar cambios, siempre se debe respetar.

Conviene detenerse un momento y ver cuál es la evolución de la adquisición de la prohibición en el niño. El niño, antes de los 6 o 7 años, obedece normas que vienen del exterior. Entiende que algo «está permitido» o «está prohibido». Posteriormente, a los 6 o 7 años, integra las prohibiciones y adquiere una obediencia natural hacia el adulto. Es a

partir de la adolescencia cuando adquiere la capacidad de crear sus propias normas de conducta, normas interiorizadas a partir de lo que adquirió de niño.

Si el profesor no tiene en cuenta las etapas de desarrollo en la comprensión de las reglas, de las normas de la vida en sociedad, podría provocar en el niño un comportamiento inmaduro, en lugar de una autonomía moral efectiva.

Para cumplir su rol, la autoridad de estatus debe adaptarse a la edad de los alumnos. (Richoz, 2010)

Normas esenciales

Es responsabilidad del profesor explicar las normas esenciales para el buen funcionamiento del trabajo con los niños y explicitar claramente que:

- ♦ La clase es un lugar de trabajo para todos, a pesar de las diferencias sociales y culturales.
- ♦ Los alumnos reconocen el valor personal y profesional del profesor y por esta razón obedecen sin restricción.
- ♦ Cada alumno tiene derecho a aprender a su ritmo.
- ♦ El profesor tiene el derecho y el deber de enseñar con el fin de ejercer plenamente sus cualidades profesionales.
- ♦ Cada alumno debe sentir seguridad para aprender: la enseñanza no debe hacerse poniendo notas a los alumnos, ya que las notas son vividas frecuentemente como una reprimenda.

Estos criterios generales indispensables deben ser concretados en normas prácticas cotidianas concernientes a los movimientos en clase, al orden del material, a las salidas para ir al lavabo, a la comida en clase, a masticar chicle y al turno de palabra.

¿Y la sanción?

Cuando en el grupo de niños reina una relación afectiva clara; cuando existe confianza recíproca; cuando las normas esenciales están bien explicitadas y son suficientemente repetidas, se hace necesaria la aplicación de sanciones a las transgresiones, ya que ningún sistema de normas funciona sin que haya sanciones previstas. No obstante, algunos profesores dudan e incluso se resisten a aplicar sanciones, porque no están convencidos de hacerlo ni de que se trate de una necesidad educativa que aporte seguridad al niño.

¿De qué sanciones estamos hablando?

No estamos hablando de castigos, pues esto genera un sufrimiento. Castigar es negativo y tiene consecuencias graves, ya que el niño se siente excluido y despreciado. La sanción, en cambio, es positiva; permite al niño adquirir conciencia de que existe un «precio que hay que pagar» por infringir la norma. Un profesor de primaria puede pedir al niño que ha infringido la norma que permanezca de pie unos minutos para que recupere la tranquilidad. Es importante que un simple gesto baste para indicar la sanción o el fin de la sanción. Hemos constatado la eficacia de esta medida.

Es verdad que la actitud del profesor es determinante en la diferencia vivida entre el castigo y la sanción. El objetivo de la sanción es educar hacia la responsabilidad del futuro ciudadano. Se trata de una sanción positiva.

La profundidad humana del profesor viene dada por su estatus de «autoridad relacional», pero también por la autoridad basada en sus competencias culturales. Es evidente que el profesional que tiene como misión la enseñanza de la cultura ha adquirido a lo largo de los años un saber extenso que le permite dar sentido filosófico a toda aquella materia que enseña.

Es necesario aludir a «la autoridad interior» de la persona del profesor. Esta autoridad se establece a partir de su capacidad para controlar su propia impulsividad, sus reacciones emocionales, y su capacidad para mantener una relación empática con cada niño del grupo. Esto le permite ser imparcial en sus decisiones. Ser profesor hoy día exige, ya desde parvulario, confianza en uno mismo, control de sí mismo, determinación y cierta dosis de coraje.

Pero ¿cuál es la formación del profesorado? ¿Hemos pensado en su formación personal? ¿No debería ser lo primero? Un diploma universitario, algunos cursos prácticos, algunas recetas… ¿son suficientes para crear un marco segurizante indispensable para enseñar en la actualidad?

Proponer situaciones de aprendizaje estimulantes

El «niño terrible» se esfuerza a menudo por hacer valer su condición de ser un mal alumno: es el «zoquete» de la clase, y así es reconocido, e incluso algunas veces admirado, por los otros niños. Se autodesvaloriza por un doble motivo: por un lado, para protegerse de su falta de conocimientos escolares; por otro, para evitar ponerse o ser puesto a prueba. Puesto que sufre, intenta defenderse de esta manera autodestructiva, por eso es necesario encontrar el modo de hacerle reflexionar. Su éxito es una prioridad, pero ¿cómo encaminarlo hacia la actividad intelectual? Así pues, es indispensable que el profesor replantee los aprendizajes: los contenidos y las estrategias para adquirirlos.

Partir del «aquí y ahora»

Los alumnos se implican mejor si los contenidos propuestos están en consonancia con sus preocupaciones y sus emociones: «apoyarse en el aquí y ahora» (Bernardin, 2005). ¡Qué bella fórmula que tantas puertas abre!

Partir del «aquí y ahora» reactiva recuerdos escondidos a partir de imágenes, lecturas bien escogidas que evocan recuerdos profundamente ocultos de la historia afectiva, angustias profundas. Me acuerdo de un niño difícil pegado literalmente a la imagen de un niño que caía en el vacío; quería leer a toda costa el texto que acompañaba a dicha imagen. Recuerdo el caso de otro niño que siempre quería escuchar la historia de Barba Azul, y otro que era un apasionado de Pulgarcito.

Se trata de hacer una llamada a lo imaginario y al afecto, que despiertan el funcionamiento cerebral. El ritual diario en el que hacemos la pregunta «Bueno, ¿qué hay de nuevo hoy?» es un momento importante para captar, más allá de las palabras, las preocupaciones, los miedos, los deseos.

Partir del «aquí y ahora» de la experiencia extraescolar. Me ha seducido el relato de un profesor que lleva a cabo su labor en un barrio desfavorecido de un país sudamericano. ¡Se trata de una situación excepcional de un grupo de niños muy bien organizados para robar a turistas en la playa! Habían elaborado una estratagema implacable para llevar a cabo sus malas acciones. El profesor les ayudaba con mucha sutileza a verbalizar los preparativos, sus localizaciones, el rol de cada uno de ellos, el tiempo previsto para cada «operación», las emociones, el resultado, las consecuencias para unos y otros, sin condenarlos por ello. De este modo, este profesor excepcional ha ayudado a estos niños a ampliar su centro de interés hacia una reflexión sobre la dura realidad de las familias y ha conseguido interesarles en dibujar, y en algunos casos escribir, manifiestos contra la pobreza.

Un niño experto en reparación de bicicletas explicaba a toda la clase cómo procedía para arreglar una rueda, para desmontar un cambio de marchas... con un vocabulario preciso. Hablaba de las innovaciones técnicas de la bicicleta como un verdadero profesional. Quería llegar a ser campeón de BTT, una actividad deportiva que practicaba con su padre.

Otro niño era pescador de caña: su abuelo, al que admiraba, le había enseñado todo lo que sabía sobre el montaje de las cañas, las variedades de anzuelos, cebos, las especies de peces de río. Consultaba libros antiguos de piscicultura que llevaba a la escuela en su mochila. El grupo lo escuchaba con mucha atención cuando el maestro le pedía que hablara de su pasión. Acababa siempre diciendo: «Yo, seré un sabio pescador».

Un niño «apasionado» de los videojuegos, para que no se quedara fijado a las imágenes, fue invitado por la profesora a dibujar, identificar los personajes, y escribir sus nombres y descubrir que los personajes podían ser buenos y malos a la vez.

Estos niños tienen dificultades para integrar el «asunto escolar», pero demuestran

una inteligencia práctica. En efecto, es un dominio específico, algunas veces poco recomendable, y manifiestan un deseo de saber que pueden revelar si son escuchados en su «aquí y ahora». Entonces, una puerta se abre hacia otros dominios, otras experiencias, con el fin de adquirir nuevas representaciones, nuevos conocimientos.

¡Qué revolución supone en la escuela movilizar la experiencia extraescolar de los niños difíciles con el fin de encontrar puntos de anclaje para la actividad intelectual! Supone acercar a estos niños a la dimensión intelectual, que tiene escaso interés para ellos. Eso exige escucharles más allá de lo que son en la realidad cotidiana del aula.

Partir de la experiencia escolar

La experiencia cotidiana es otro punto de anclaje para la actividad intelectual. En primaria, los centros de interés son una buena estrategia pedagógica como por ejemplo:

- Trabajos prácticos científicos (de física, matemáticas, biología, ciencias naturales...).
- Trabajos prácticos literarios, artísticos, favoreciendo las iniciativas individuales: ver un documental, buscar en Internet o en una enciclopedia, investigar, entrevistar a especialistas.

El rol del profesor es esencial para ayudar a emanciparse de la experiencia, a separarse de ella, para acceder a la abstracción y multiplicar así los centros de interés del conocimiento.

¿Qué modalidades de trabajo facilitan esta orientación pedagógica basada en la experiencia?

Las situaciones de búsqueda, de investigación

Las situaciones de búsqueda propuestas por el profesor permiten a los alumnos arriesgarse, equivocarse. Así, «el profesor toma distancia para dejar vivir la búsqueda individual y colectiva» (Bernardin, 2005).

Ganar la implicación estable de los alumnos es un objetivo que exige claridad en la búsqueda, normas precisas y formas de trabajar bien planteadas para conseguirlo.

> El rol del profesor aquí aún es capital, incita a cada uno de ellos a la búsqueda, reconoce las iniciativas, facilita el intercambio de propuestas, impulsa a la explicación, evidencia las opiniones contradictorias, recupera y hace progresar la reflexión individual y colectiva, anima para avanzar hasta la conceptualización. (Bernardin, 2005)

Es evidente que este tipo de enseñanza exige tiempo, pero ¿no sería preferible reducir los programas para asegurar mejor la interiorización de los conocimientos y la formación del pensamiento?

El pensamiento del niño no se construye mediante verdades impuestas por la fuerza, sino a partir de la inquietud, de la curiosidad permanente sobre las cosas de la vida.

La memoria semántica

Todas las experiencias, las búsquedas contextualizadas son el motor de la memoria semántica: la memoria del significado que concierne a hechos, ideas, conceptos, conocimientos; el significado de las palabras, como libertad, justicia, igualdad, fraternidad, laicidad.

Pero ¿cómo se construye la memoria semántica? Actualmente, las neurociencias nos iluminan. En efecto, las diferentes experiencias del niño vividas sobre un fondo emocional y dentro de un contexto espacio-temporal preciso le permiten memorizar una suma de recuerdos (episodios) en la memoria episódica.

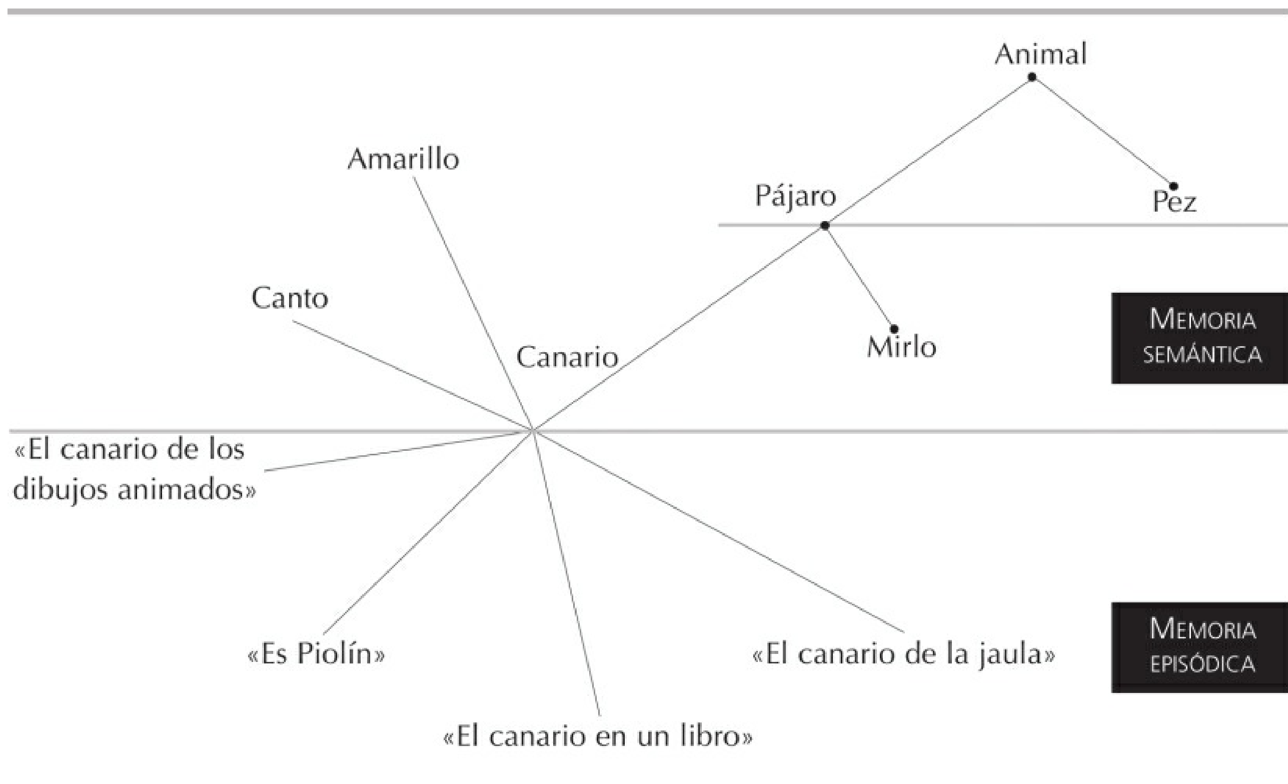
Un ejemplo tomado de El canario(Lieury, 2010):

- Primer episodio: «Es Piolín».
- Otro episodio: «El canario de la jaula».
- Otro: «El canario de los dibujos animados».
- Otro: «El canario en un libro».

A partir de esta memoria episódica muy personal que tiene como base la emoción y lo imaginario, el niño extrae puntos comunes de todos estos episodios para constituir el concepto de canario, y a partir de este concepto va ampliando sus conocimientos. El niño integra que se trata de un pájaro, un vertebrado, un animal (cuadro 1).

Así se construye la memoria semántica, de estructura arborescente: «La arborescencia es un razonamiento que nace no de la lógica formal, sino de una red de conocimientos» (Lieury, 2010).

Cuadro 1



Fuente: Lieury (2010)

Así pues, si preguntamos al niño «¿El canario tiene un estómago?», si ha integrado suficientemente los conocimientos, se acordará de que un canario es un pájaro, un vertebrado, un animal, y que todos los animales tienen un estómago. Según las aportaciones de las neurociencias, así se forman la inteligencia y el razonamiento.

> La inteligencia no funciona a partir de «la nada», se desarrolla a partir de una red de conocimientos que vamos clasificando a medida que los aprendemos. (Lieury, 2010)

Eso explica por qué ciertos investigadores piensan que la inteligencia se desarrolla memorizando muchos conocimientos.

¿Significa esto que el fracaso escolar se debe a un déficit de conocimientos por déficit originario de memoria episódica y, por consiguiente, de memoria semántica?

En consonancia con lo anterior, el «niño terrible», para descubrir el deseo y el placer de aprender, debe vivir experiencias renovadas con el fin de enriquecer su memoria episódica y comunicarlas a sus compañeros, ya que la memoria y la inteligencia sin comunicación oral y escrita permanecerían limitadas. Además, para favorecer el desarrollo de su pensamiento, es aconsejable que los niños gesticulen cuando hablan de su experiencia o de sus investigaciones, ya que los gestos ayudan a evocar conocimientos implícitos, aumentando así las posibilidades de éxito.

Distanciarse de la experiencia

El profesor les ayudará a distanciarse de sus propias experiencias para adquirir ideas

claras, sin sobrecargarlas de detalles, y utilizarlas en otros centros de interés. Así, el niño sabrá adquirir la confianza en sí mismo y en el aprendizaje.

Dicho de otro modo, se trata de hacer emerger, sin precipitación pero con precisión, el pensamiento a partir de lo vivido, siempre que no esté dominado por un exceso de intensidad emocional. En la escuela, y principalmente en el parvulario, se ha insistido demasiado en el aspecto racional del conocimiento de los objetos. En este sentido, la dimensión emocional simbólica ha sido muy olvidada en beneficio de lo que podríamos llamar la experiencia racional.

El niño da prioridad a la memoria episódica respecto a la memoria semántica. Necesita al menos llegar a los 7 años para abrirse a la memoria semántica, a la inteligencia arborescente sin aferrarse a ella. Estas idas y venidas entre la memoria episódica y la memoria semántica, ¿no estarían, en gran medida, en el origen de nuestro equilibrio psicológico y de nuestra creatividad intelectual?

Este breve planteamiento sobre la inteligencia y el razonamiento no debe hacernos dejar de lado dos aspectos:

1. Los bebés están deseosos de aprender; sus interacciones personales desempeñan un rol fundamental en el desarrollo de las actividades cognitivas: la actividad compartida con un adulto permite al niño resolver nuevos problemas y le predispone a emprender actividades que no conoce.

> Las relaciones sociales llamadas «simétricas» muestran la utilidad de ciertos tipos de intercambios entre los niños para el desarrollo cognitivo, como la confrontación de puntos de vista diferentes: los niños son invitados a argumentar, a justificarse, a comprender al otro y a descentrarse. (Deleau, 2005)

No hay que olvidar que la comunicación fortalece la inteligencia.

2. El interés por el placer de la acción y el descubrimiento es un factor esencial en el aprendizaje infantil. En efecto, para aprender ideas, conceptos debe multiplicar las experiencias con el fin de aprender a través de la memorización el significado de las cosas. El niño debe «tocarlo todo» libremente con el fin de dar un sentido a las consecuencias de sus actos, a las relaciones de causa-efecto. La evolución da forma al cerebro del niño y la experiencia lo alimenta. (Gopnik, 2010)

No debemos olvidar que la inteligencia es múltiple. Es preferible hablar de inteligencias, como la inteligencia práctica, la creativa, la conceptual, la lógica… La emergencia de una con respecto a otra depende del contexto afectivo y cultural.

La orientación pedagógica basada en la experiencia y la investigación son catalizadores del pensamiento, pero no olvidemos que el niño difícil resiste al aprendizaje, necesita más que otros la seguridad afectiva para comprender mejor y con claridad y simplicidad los objetivos que hay que alcanzar en la búsqueda. Necesita comprender las normas, necesita entender que los objetivos se consiguen en etapas. Necesita oír que mejora, que es capaz de superar las dificultades, procurándole así una cierta autoestima y un «sentimiento de eficacia personal» (Bandura, 2002).

Técnicas de trabajo

En este contexto afectivo de apoyo y reconocimiento, será capaz de adquirir técnicas de trabajo intelectual tales como:

- Escuchar y comprender una sola norma, pero nunca dos a la vez.
- Memorizar palabras, frases.
- Analizar un enunciado.
- Copiar un texto corto sin errores y descubrir su significado.
- Aprender un texto.

El «niño terrible» sufre en el marco escolar, pero también el profesor puede verse desestabilizado por este niño. De ahí la necesidad del profesor de verse apoyado por el equipo educativo de la escuela en sus posicionamientos personales, pedagógicos, psicológicos y técnicos, a fin de actuar con convicción y determinación.

Restaurar el valor de la palabra

El «niño terrible» se encierra en el mutismo o utiliza la palabra como válvula de escape. Ambas posibilidades traducen la intensidad de la angustia.

Hablar de él

La palabra es irrelevante porque no es capaz de hablar de él con emoción, por falta de referencias en su historia relacional. Así pues, es importante ayudarle a liberar su palabra, a hablar de él en su nombre, a ser sujeto de su palabra, a decir «yo» en referencia a su pasado afectivo lejano y reciente, ya que su lenguaje encierra demasiada desconfianza, duda y agresividad.

Conviene ayudarle a explorar su historia afectiva, que reprime demasiado a causa del dolor y del miedo.

Hablar de la actividad

La palabra es irrelevante en relación con la actividad propuesta, el contenido trabajado, ya que «ésta se le escapa, cortocircuita el pensamiento, expresa resentimiento en lugar de estar al servicio de la elaboración personal» (Bernardin, 2005).

Es importante enseñarle a retener la palabra, como ya hemos explicado; ayudarle a

atenuar la impulsividad verbal que le impide expresarse acerca de la búsqueda, el aprendizaje o el éxito. No puede decírselo ni a sí mismo ni a los demás.

Es importante favorecer el paso de una palabra con contenido personal hacia un lenguaje con contenido más operativo y racional como «operador cognitivo»; favorecer el paso de una palabra con contenido episódico hacia un lenguaje de contenido más semántico a partir del cual el niño se vuelve gestor de su propio discurso cognitivo, lo que le permite ser comprendido por todos: su discurso está así al servicio de la comprensión colectiva.

De lo personal a lo operacional, de lo episódico a lo semántico; se trata de un objetivo que guía la acción pedagógica y, por ello, el profesor favorece los intercambios verbales a lo largo de los cuales los niños comparten ideas, buscan las palabras para explicar y hacerse comprender mejor.

Así, el profesor no duda en preguntar, en pedir más explicaciones, en pedir que lo explique un poco más, con el fin de ayudar a construir un razonamiento más justo y mejor estructurado a partir del cual el niño puede abrirse a la realidad del conocimiento.

Del mismo modo, el profesor no duda en estimular la crítica entre los niños con el fin de ayudarles a alejarse de su «omnipotencia» e integrar así opiniones contradictorias para justificar mejor y desarrollar sus argumentos.

Favorecer el intercambio de estatus

El «niño terrible» fuera de normas está fuera de juego al no poder encontrar su lugar en el grupo. Aunque sea perturbador, agitado, oponente, debe ser ayudado a conseguir una oportunidad de éxito y ser reconocido así por sus compañeros por competencias extraescolares como las que hemos evocado; pero, sobre todo, por competencias propias del marco escolar: este niño es reconocido por los otros por ser un experto en la construcción de maquetas en miniatura, o por sus dotes de comediante para leer una historia a los niños del parvulario, o por ser un experto en colocar los libros de la biblioteca…

El reconocimiento de todos está en la base de la conquista de la autoestima, de una conquista narcisista: construir una imagen positiva de sí mismo sirviéndose de la mirada de los otros. El maestro, a través de su actitud afectiva y estructurante, asigna responsabilidades para ayudar a este niño difícil a ponerse a la altura de los otros niños, a pesar de su fragilidad, para que pueda así sentirse incluido en el grupo-clase.

El rol del profesor es decisivo en la conquista de una nueva mirada de todos a este niño difícil, y su ayuda es inestimable para que éste encuentre el placer de implicarse en la vida escolar.

---

6. Para escribir este capítulo, tomo prestadas frases y propuestas de varios autores.

7

¿Qué otras respuestas puede aportar la escuela a *l'enfant terrible*?

Creo en una pedagogía abierta al niño, creo en el desarrollo de una inteligencia más humanizada. Creo en la actitud atenta y de convicción por parte del educador-profesor para ayudar a este niño a poder decir «yo soy», y así, a pesar de sus dificultades, poder desear lo que la escuela le ofrece. Creo en el placer de aprender asociado al placer de crecer dentro de un contexto de seguridad afectiva.

Si la escuela dispone de personal especializado, con una formación de calidad, se pueden plantear ayudas específicas (individuales o en grupos pequeños), como la ayuda psicomotriz y la ayuda psicopedagógica, entendidas como apoyo útil y complementario de la actividad educativa y pedagógica del profesor.

La ayuda psicomotriz

Los trastornos del comportamiento y de la organización del pensamiento causados por la falta de interacciones imaginarias justifican plenamente la ayuda psicomotriz.

La angustia vivida en este período de desarrollo debilita:

- ♦ La actividad lúdica, a causa de un déficit de simbolización: la representación de sí mismo es casi inexistente. (Aucouturier, 2005).
- ♦ Las capacidades instrumentales, a causa de un déficit de sensaciones corporales y de vivencias placenteras que limita la exploración del entorno. El control gestual falla mientras que la impulsividad motriz permanece.
- ♦ La harmonía tónico-emocional, la inhibición o la ausencia de contención de las emociones, lo que provoca que la descentración hacia el otro, hacia el espacio y los objetos sea inexistente y, además, la comunicación sea limitada.

Estas incapacidades tienen como consecuencia el deterioro de las competencias para actuar, expresarse, comunicar, crear y pensar.

La práctica de la ayuda psicomotriz

La práctica de la ayuda psicomotriz se basa en la actividad libre y espontánea, aunque esté enmarcada por unos objetivos, un dispositivo espacio-temporal, unos rituales de entrada y salida, y la actitud de la persona que ayuda.

Objetivos

- Desarrollar la simbolización (la representación de sí mismo mediante la acción realizada así como otras simbolizaciones tales como el dibujo, la construcción y el lenguaje).[7]
- Desarrollar el reaseguramiento contra la angustia, mediante juegos de reaseguramiento profundo que hacen referencia a la presencia-ausencia, la pérdida-encuentro, el esconder-aparecer.
- Desarrollar la descentración tónico-emocional, a través de la mediación de una variedad de simbolizaciones (juego, dibujo, construcción y lenguaje), y a través de experiencias comunicativas.

Un dispositivo espacial y temporal

El espacio está dividido en dos ámbitos:

- El de la expresividad motriz (las acciones jugadas).
- El de la expresividad gráfica (el dibujo), plástica (las construcciones) y lingüística (la palabra).

Éstos son ámbitos de representación de sí mismo, de simbolización. El paso de un ámbito al otro permite al niño acceder a diferentes niveles de simbolización: se trata de un recorrido de maduración psicológica que se extiende del cuerpo al lenguaje.

La actitud del especialista

La actitud del especialista es primordial, ya que condiciona el desarrollo del niño. En efecto, la acogida, el acompañamiento de las potencialidades, la sensibilidad y la escucha

emocional, las resonancias tónico-emocionales compartidas hacen emerger los deseos y los fantasmas arcaicos que sólo pueden expresarse a través de la vía corporal (deseo de destrucción y de protección). La relación privilegiada vivida por el especialista con el niño garantiza un desarrollo del proceso de reaseguramiento profundo que tanto necesita el «niño terrible».

La práctica de la ayuda psicopedagógica

Es aconsejable incorporar otro tipo de ayuda en concordancia con la ayuda psicomotriz y con las aportaciones pedagógicas y psicológicas de la escuela, pues estamos siempre ante la necesidad de reaseguramiento simbólico.

La ayuda psicopedagógica se puede concebir como la apropiación de diferentes actividades, por ejemplo:

- La actividad lúdica, mediante la imagen, la narración, evocando emociones de la historia personal.
- La apropiación del cuerpo sensible, mediante ejercicios de respiración, relajación, estiramientos, masaje.
- La apropiación de capacidades instrumentales orientadas a la precisión sensorial y motriz.
- La apropiación de un lenguaje más descentrado, más racional, para un razonamiento más ajustado.

Evidentemente, la actitud del especialista es similar a la del especialista en ayuda psicomotriz, aunque la ayuda que se aporta a estos niños algunas veces es complicada de sostener. Asimismo, estos especialistas necesitan, para su propia seguridad interior, prever momentos de descentración mediante la palabra, con el fin de evocar las situaciones difíciles vividas con los niños y algunas veces con las familias a lo largo de las entrevistas con éstas.[8]

---

7. Por desarrollo, entendemos «salir de su envoltura». El niño, en condiciones favorables, puede salir por sí mismo de su envoltura, nadie más que él puede hacerlo.
8. Supervisiones orientadas a la relación con el niño, la comprensión del niño y la técnica de ayuda utilizada.

Y más allá...

Me gustaría que la pedagogía reservada al «niño terrible» –pedagogía que se inspira ampliamente en métodos activos, sugeridos por pioneros como las escuelas Montessori, Decroly, Freinet– no se reservara únicamente a este niño, sino que pudiera dirigirse a todos los niños escolarizados.

Me gustaría que el niño fuera el centro del dispositivo educativo: una bella idea, generosa, difícil de poner en práctica, en la que podrían conciliarse y reconciliarse el maestro, el niño, el alumno y el saber.

Me gustaría también que se reconociera en el niño el deseo de crecer, a pesar de que las circunstancias de la vida no siempre han sido favorables a la expresión de este deseo. El maestro y la escuela están aquí para él.

Me gustaría que cada niño fuese un alumno realizado, un alumno acogedor y abierto, en busca de respuestas de todas las personas de su entorno educativo, curioso y con ganas de saberlo todo.

Me gustaría que el niño obtuviera placer al dar y al recibir, atento a los demás; que obtuviera placer al descubrir, al conocer; que fuera un niño feliz de estar en la escuela y que afirmara sus deseos y su originalidad sin miedos ni dudas ni culpabilidad.

Me gustaría que el maestro, con el apoyo de todo el equipo educativo, fuese un catalizador de las potencialidades de cada niño para identificar e individualizar las aptitudes y las competencias propias de cada uno, y animar al alumno a invertir al máximo sus recursos.

> El esfuerzo educativo deberá limitarse a la adquisición de algunas competencias fundamentales, efectivamente comunes a todos, y al desarrollo de una o más competencias específicas de cada uno.

Maximizar las posibilidades de todos más que igualarlas. (Ehrlich, 1988)

Sería interesante que el alumno pudiera contar en la escuela con personal especializado capaz de aportarle las mejores respuestas en relación con los ámbitos culturales y técnicos más variados en función de su curiosidad: profesiones relacionadas con la industria, la tierra, el comercio, la artesanía, el trabajo social, la salud, el arte, la enseñanza… Este personal especializado podría dar vida a los talleres y participaría en la afirmación de las competencias más destacadas de cada alumno; de este modo, éste adquiriría confianza en él y experimentaría el placer frente a la actividad lograda.

Me gustaría que en la escuela primaria se propusiera a todos los alumnos actividades deportivas, de ciencias experimentales, artísticas… a cargo de especialistas.

Me gustaría que el maestro fuese un verdadero profesional muy bien remunerado; contratado por sus aptitudes relacionales, por su sensibilidad hacia el niño, la comunicación y la pedagogía, y que pudiera adquirir un alto nivel de formación cultural y

pedagógica:

> Su formación de base es la psicología, la comunicación, la sociología, la pedagogía; se añade la didáctica de dos lenguas de base: lengua materna y lengua lógicomatemática (el cálculo). Se añade también un buen conocimiento de las técnicas audiovisuales y de la informática, así como una iniciación a la investigación en ciencias de la educación. (Ehrlich, 1988)

A este respecto, cabe añadir que la investigación pedagógica debe realizarse en equipo y sobre el terreno.

Sí, el maestro-educador-profesor es un catalizador del desarrollo del niño. Es el que acompaña, guía, apoya, anima la demanda del niño de su autonomía intelectual, con el fin de que se apropie de «una bella inteligencia».

Sí, el maestro-educador-profesor es un catalizador de desarrollo del niño para que se convierta en un auténtico ciudadano curioso de la cultura social, para crear juntos el bienestar futuro sin distinción entre las personas.

Sí, me gustaría que la escuela fuera un lugar donde se aprende la democracia.

Cada maestro-educador-profesor debe pensar en preguntarse antes de nada qué esconde el niño en su interior: amor, alegría, frustración, deseo imposible, sufrimiento, miedo... para permitirle construirse y convertirse en futuro adulto, un ser humano lleno de vida, de entusiasmo, pero también con sus contradicciones, como todo ser humano.

Referencias bibliográficas

AUCOUTURIER, B. (2005): La méthode Aucouturier. Fantasmes d'action et pratique psychomotrice. Bruselas. De Boeck. (Trad. cast.: Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz.Barcelona. Graó, 2004.)

— (2009): «Le difficoltà di comportamento e apprendimento». Movimento di Cooperazione Educativa.

BANDURA, A. (2002): Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. París/Bruselas. De Boeck, 1997. (Trad. cast.: Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual.Bilbao. Desclée de Brouwer, 1999.)

BERGER, M. (1992): Les troubles du développement cognitif. Approche thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent.Toulouse. Privat. (Trad. cast.: Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia.Madrid. Médica Panoamericana, 2007.)

BERNARDIN, J. (2005): «Ces élèves 'hors sujet'» en Actes du XIXème Congrès National de la FNAREN. Acompagner... de l'enfant a l'élève (Orléans, mayo 2004). Orleans. FNAREN, pp. 53-58.

BLIN, J-F; GALLAIS-DEULOFEU C. (2001): Classes difficiles: des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires.París. Delagrave.

BOIMARE, S. (1999): L'enfant et la peur d'apprendre. París. Dunod. (Trad. cast.: El niño y el miedo de aprender. México D. F. Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2000.)

CHOKLER, M. y otros (2007): Los avatares del conocer y del lugar en proinfantes[en línea]. Instituto Universitario de Investigaciones en Psicomotricidad, Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. <www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Identidad - sujetos/305 - Chokler - FEEyE.pdf>. [Consulta: febrero 2012]

CICCONE, A. (1997): «L'éclosion de la vie psychique» en CICCONE, A. y otros: Naissance et développement de la vie psychique.París. Érès.

DAMASIO, A. (1995): L'erreur de Descartes: la raison des émotions. París. Odile Jacob. (Trad. cast.: El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano. Barcelona. Crítica, 2005.)

DELEAU, M. (2005) : «L'enfant et ses intelligences». Sciences Humaines, núm. 164 DELION, P.; GOLSE, B. (2004): «Instabilité chez l'enfant: Histoire des idées et des réflexions actuelles». EMC-Psychiatrie, vol. 1, núm. 1, pp. 33-42.

EHRLICH, S. (1988): «Demain, l'école de chacun. L'enfant et l'échec scolaire». Science et Vie,núm. 164 Hors-Série, pp. 148-156.

FAVRE, D. (2010): Cessons de démotiver les élèves.París. Dunod.

— (2010): «Quand les neurosciences inspirent l'enseignement». Cerveau&Psycho, núm. 41. También disponible en línea en: <www.pourlascience.fr/ewb_pages/f/fiche-article-quand-les-neurosciences-inspirent-l-enseignement-25790.php>. [Consulta: diciembre 2011]

GIORDAN, A. (2005): «Ce qu'apprendre veut dire». L'express.

GOPNIK, A. (2010): «Comment pensent les bébés?». Cerveau&Psycho, núm. 42. HALMOS, C. (2008): L'autorité expliquée aux parents: entretiens avec Hélène Mathieu. París. NIL.

LEBOVICI, S.; SOULÉ, M. (1983): La connaissance de l'enfant par la psychanalyse.París. PUF. LEBOVICI, S.; STOLÉRU, S. (2003): Le nourrisson, sa mère et le psychanalyste: Les intéractions précoces. París. Bayard.

LECONTE-LAMBERT, C. (2005): «Une si fragile attention ». Cerveau&Psycho, Quel enseignement pour demain,núm. 11.

LIEURY, A. (1997): Mémoire et réussite scolaire. París. Dunod. (Trad. cast.: Memoria y éxito escolar. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2002.)

— (2010): La réussite scolaire expliquée aux parents. París. Dunod. [Hors-Série]

— (2010 a): «Comprendre la réussite scolaire». Cerveau&Psycho, núm. 41. También disponible en línea en: <www.cerveauetpsycho.fr/ewb_pages/f/fiche-article-comprendre-la-reussite-scolaire-25789.php>.

— (2010 b): «Comprendre par cœur ou comprendre». Cerveau&Psycho, Comment motiver les élèves: Ce que l'étude du cerveau apporte aux sciences de l'éducation, núm. 41.

MONZEE, J. (2010): Médicaments et performance humaine: thérapie ou dopage?Montreal. Liber.

RICHOZ, J-C. (2010): Gestion des classes et d'élèves difficiles.Lausana/París. Favre.

— (2010): «Comment gérer les classes difficiles?». Cerveau&Psycho,núm. 41. También disponible en línea en: <www.pourlascience.fr/ewb_pages/f/fiche-article-comment-gerer-les-classes-difficiles-25791.php>.

VINCENT, J-D. (2002): Biologie des passions. París. Odile Jacob. (Trad. cast.: Biología de las pasiones. Barcelona. Anagrama, 2003.)

— (2007): Voyage extraordinaire au centre du cerveau.París. Odile Jacob.

Epílogo

Vicenç Arnaiz

Acabo de leer el original que me ha mandado Bernard Aucouturier y escribo en el reverso de la última página la síntesis de algunas ideas que han ido naciendo durante la lectura.

Primera

La apuesta colectiva por la escuela es uno de los retos más grandes de nuestra época, tanto por la magnitud de los costes económicos, como por las expectativas colectivas y personales depositadas. Mirando alrededor creo que, en general, contamos con unos buenos supuestos para facilitar el desarrollo cognitivo del alumnado. Bajo diferentes formulaciones y acentos, las ideas pedagógicas subyacentes que sostienen las prácticas educativas escolares y familiares son, en conjunto, «suficientemente buenas», de tal manera que el grado de competencia cognitiva en la infancia es espectacularmente mayor que pocos años atrás. Y en aquellos casos en los que hay un déficit o disfunción institucional sabríamos cómo resolverlo «si nos dejaran». Puede decirse que los niños y las niñas son ahora listos, muy listos, y muy capaces de aprender. Y lo son por nuestra ayuda, la de los adultos que los acompañamos.

Segunda

Tenemos un severo déficit de respuestas ante las dificultades afectivas que percibimos generalizadas. La escuela no puede ignorar las dificultades ni culpabilizar de ellas a otros. Los trastornos estallan en las familias, sí. Pero no han nacido en ellas. Los cambios en los valores y estructuras de apego y de relación de pareja han dejado sin automatismos sociales las relaciones en los hogares. Las familias han visto reducidos sus miembros, pero ha crecido espectacularmente la complejidad de sus problemáticas, tanto que nos sentimos superados y «echamos balones fuera», con aquello de que «esto le viene de su casa», olvidando la función social de la escuela y sin tener en cuenta que es en familia

donde se viven las mayores dificultades.

Es en los hogares donde estallan los mayores conflictos, y son los hogares los que menos accesibilidad tienen a los servicios de orientación. Tampoco se diseñan para ellos políticas de formación y ayuda educativa.

Tercera

Las reflexiones y recursos educativos que han ido cristalizando alrededor de la práctica psicomotriz suponen, por ahora, uno de los dos grandes almacenes de estrategias y recursos educativos surgidos en los últimos cincuenta años para dar respuesta a la prevención y el cuidado de los trastornos afectivos de la infancia.

El otro gran referente lo constituye John Bowlby, con su teoría del apego, que explica la necesidad y las características del vínculo y las relaciones personales, y cómo condicionan el desarrollo global de la persona. Espero que seamos capaces de socializar estos conocimientos y competencias.

Cuarta

Deberemos ir acostumbrándonos a unos análisis y propuestas educativas menos centrados exclusivamente en los aprendizajes formales y mucho más sociales en sus objetivos y destinatarios.

Las escuelas nacieron para garantizar los conocimientos básicos de la población, a la vez que eran un eje para la protección de la infancia.

Ahora sabemos bien cómo enseñar y aprender, deberemos ser capaces de mejorar las competencias y seguridad afectiva del alumnado. No podemos hacerlo sin cuidar y apoyar a sus familias. Nuestros alumnos y alumnas son sus hijos e hijas. Son «nuestros» niños y niñas. Es también nuestra responsabilidad y un requisito para los aprendizajes.

Quinta

Conviene decir bien alto y claro que para poder crecer y desarrollarse, para tener deseos y para poder tener capacidades, hay que comer. Por la calle, en la puerta de la escuela veo a muchos que no lo tienen garantizado, y todas las estadísticas hablan de un mínimo

del 17% de la infancia en España y en Europa en situación de extrema pobreza. Deberemos preocuparnos de que antes de entrar en clase hayan tenido para desayunar. ¿Quizá debería haber empezado por aquí?

Índice